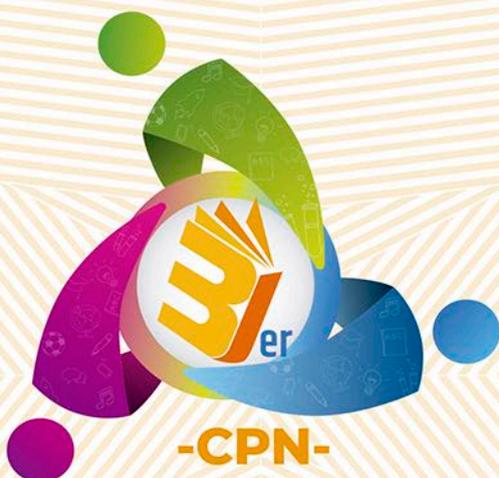


Cuaderno Pedagógico



-CPN-

CONGRESO

PEDAGÓGICO

NACIONAL

**HACIA LA ESCUELA PÚBLICA,
ALTERNATIVA Y DEMOCRÁTICA**

Categorías y Tesis

Comité Ejecutivo

	Presidente Domingo José Ayala Espitia Director Revista Educación y Cultura		Secretaria de Seguridad Social y Pensional Georgina Arroyo Gutierrez		Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos Hugo Cárdenas Vega
	Primer Vicepresidente Christian Rey Camacho		Secretario de Relaciones Internacionales Martha Rocío Alfonso Bernal		Secretaria de Organización y Educación Sindical Isabel Olaya Cuero
	Segundo Vicepresidente Edgar Romero Macías		Secretario de Prensa Miguel Ángel Pardo Romero		Secretario de Cultura, Recreación y Deportes Miguel Antonio Camacho Ramírez
	Secretaria General Ruth Mariela Fernández Manjarrez		Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad Victoria Avendaño Pedrozo		Tesorero Luis Alfredo Grimaldo Mejía
	Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos Milberto Martínez Mosquera		Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos Jhon Willy Carmona Moreno		Fiscal María Eugenia Londoño

CEID Fecode

	Víctor Manuel Cabrera Vásquez Director CEID Nacional		Wilson Giovanni Garzón Asesor CEID Fecode		John Alexander Granados Rico Asesor CEID Fecode
	José Ángel Santamaría Sánchez Secretario Ejecutivo CEID Nacional		Luis Eduardo Rico Orozco Asesor CEID Fecode		Luis Armando Aux Ayala Asesor CEID Fecode
	Katherine Tobón Coordinadora CEID Nacional		William Polo Arango Asesor CEID Fecode		Luis Alonso Londoño Zapata Asesor CEID Fecode
	José Hidalgo Restrepo Bermeo Asesor CEID Fecode. Coordinador Escuela Territorio de Paz		José Montero Lobo Asesor CEID Fecode		Oscar Fernando Martínez Arenas Asesor CEID Fecode
	Giovanni Rojas Asesor CEID Fecode		Liliana Gómez Arévalo Asesora CEID Fecode		
	Luis Alfredo Leguizamón León Asesor CEID Fecode		María Cristina Orozco Lugo Asesora CEID Fecode		



Cuaderno Pedagógico Número 1 **Categorías y Tesis. III Congreso Pedagógico Nacional**

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE . Carrera 13 A No. 34 54
Bogotá D.C. Colombia / e-mail fecode@fecode.edu.co Web www.fecode.edu.co

Centro de Estudio e Investigación Docente – CEID FECODE Calle 35 No. 14 55 Bogotá D.C.
Colombia /e-mail ceid@fecode.edu.co

Este cuaderno es de distribución gratuita y puede reproducirse total o parcial, con
la autorización del CEID y la condición de respetar los derechos de autor.

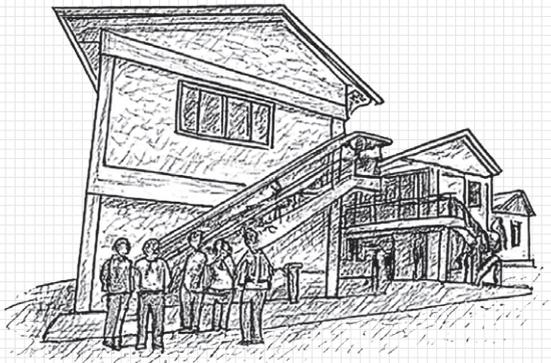
ISBN: 978-958-9286-03-6

Corrección de estilo: Luis Eduardo Rico Orozco

Diseño y diagramación: Mauricio Suárez

Primera edición de 5000 ejemplares, agosto 2025

Impresión: Talleres Armatoste Bogotá D.C. Colombia



Contenido

A manera de proemio	5
Presentación	7
Primera categoría: Movimiento Pedagógico	11
Segunda categoría: Política Educativa Alternativa	21
Tercera categoría: Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	37
Cuarta categoría: La Pedagogía, el Currículo, la Didáctica y la Investigación	43
Quinta categoría: Medios de comunicación y Tecnologías de la información	55
Sexta categoría: Comunidad Educativa	69
Séptima categoría: Formación de maestros	79
Octava categoría: Áreas, Niveles y Modalidades de la Educación	89
Novena categoría: La Escuela Territorio de Paz: un camino en construcción	105



A modo de proemio

Afectuoso saludo al magisterio colombiano y a la comunidad educativa y académica del país.

Desde la consolidación del Movimiento Pedagógico (MP) en 1982 y el nacimiento de la revista *Educación y Cultura en 1984*, reafirmamos nuestro compromiso con la defensa de la educación pública como derecho fundamental y con la dignificación de la profesión docente. Durante más de 30 años, a través de la movilización, la protesta social y la resistencia, el MP se ha fortalecido frente a las intenciones de privatización y mercantilización de la educación oficial. Seguiremos firmes en la construcción de una escuela democrática, autónoma desde los territorios, al servicio de los intereses populares y no del capitalismo rampante y salvaje.

En esta coyuntura política e histórica, cabe preguntarnos: ¿es posible cimentar una educación democrática y autónoma que contribuya al sueño de un país más justo, libre y en paz? Con la convicción de lucha que ha caracterizado a la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), afirmamos que sí es posible. Este momento histórico, en el marco de un gobierno progresista, debe convertirse en una oportunidad legítima para construir escuela desde los territorios. No cualquier escuela, sino una escuela alternativa, orientada a la vida, y que aporte a la democracia, la paz y la justicia social.

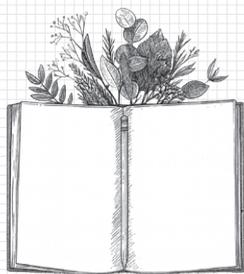
En esa dirección, presentamos el Cuaderno Pedagógico CEID/FECODE como una herramienta de trabajo destinada a fortalecer el Movimiento Pedagógico, consolidar los CEID regionales, y dinamizar la creación de círculos pedagógicos que impulsen acciones político-pedagógicas junto a docentes organizados en sus territorios. Esta propuesta articula experiencias pedagógicas alternativas, emancipadoras, vivas y contextualizadas que nutren el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA).

Nos complace anunciar que el primer Cuaderno Pedagógico CEID/FECODE está vinculado estrechamente al 3.er Congreso Pedagógico Nacional (3.er CNP), que se celebrará en Bogotá los días 12, 13 y 14 de noviembre del presente año. Este congreso abordará, en nueve categorías temáticas, esbozos teóricos y preguntas motivadoras que orientarán el análisis, la discusión y la construcción colectiva de políticas públicas educativas. Las categorías incluyen: movimiento pedagógico; política educativa alternativa; Ley General de Educación; pedagogía, currículo, didáctica e investigación; medios de comunicación y tecnologías de la información; comunidad educativa, relaciones escuela-comunidad y territorio; profesión y formación docente; presente, futuro, modalidades y enfoques educativos; educación, conflicto y escuela como territorio de paz.

Sin duda, la coyuntura política en la que se enmarca el 3.er CPN como un medio, representa una oportunidad histórica que reactivará con mayor fuerza el Movimiento Pedagógico, las tareas de estudio e investigación del CEID, la movilización y la lucha en la construcción y consolidación de políticas públicas educativas para una escuela alternativa y democrática. En ese orden de ideas, el magisterio organizado en FECODE, junto a las comunidades académicas, científicas y educativas, tiene el deber de construir acuerdos colectivos que hagan posible, junto con el gobierno del cambio, el diseño de una Política Pública Educativa. Política a favor de los territorios y su autonomía, que seguramente, deberemos seguir defendiendo mediante la movilización, la protesta pacífica y la resistencia activa.

Finalmente, invitamos a la comunidad educativa y académica a inscribir sus ponencias para participar en alguna de las nueve categorías en las que se estará trabajando en el 3.er CPN y que se encuentran descritas en el presente Cuaderno Pedagógico CEID/FECODE. La organización compartirá los requisitos necesarios para asegurar una participación en uno de los eventos político-pedagógicos más relevantes de la Federación: el III Congreso Pedagógico Nacional.

Domingo José Ayala Espitia
Presidente FECODE



PRESENTACIÓN

Las Categorías como Referentes Conceptuales para la preparación de las ponencias que llegarán al III Congreso Pedagógico Nacional

Con profunda satisfacción presentamos este importante documento del CEID, cuyo propósito es aportar elementos teóricos y prácticos para la construcción de las ponencias que serán parte del 3.er Congreso Pedagógico Nacional.

Este Congreso ha sido asumido como el principal compromiso de FECODE para el año 2025. Todos los esfuerzos del Comité Ejecutivo y los equipos están encaminados a respaldar su preparación y realización, con el fin de mostrarle al país el grado de madurez alcanzado por el Movimiento Pedagógico Colombiano en la defensa de la educación pública, la dignificación de la profesión docente, la consolidación de la pedagogía crítica y la denuncia de las políticas neoliberales que pretenden convertir la educación en un asunto de mercado.

Será un espacio para pensar la educación desde nuestros territorios, visibilizar las diferencias y reconocer la diversidad sociocultural que nos define como nación. Asimismo, permitirá denunciar las pretensiones privatizadoras y homogeneizadoras que, mediante estándares y mediciones centrados en la eficiencia y la eficacia, reducen y jerarquizan esa complejidad, dejando de lado la formación integral y la vida en democracia.



El 3.er Congreso Pedagógico Nacional se concibe como un proceso dinámico y participativo, orientado a posicionar públicamente el pensamiento del magisterio sobre la educación, el conocimiento y la pedagogía.

Se trata de un acontecimiento político en tanto permite visibilizar las falencias del sistema educativo desde las perspectivas de sus propios actores. Asimismo, plantea la necesidad de una política pública que responda a las realidades del país y reivindique el carácter comunitario y emancipatorio de la educación en todos los niveles; de manera que pueda consolidarse como un derecho fundamental y una responsabilidad compartida entre el Estado, la familia, el magisterio y la sociedad en su conjunto.

Es también un evento pedagógico porque convoca a un debate inteligente y plural, dirigido a todos los interesados en la educación que nos merecemos, y se basa en los avances del campo intelectual de la pedagogía. Desde allí se han tomado las categorías que hoy presentamos: Movimiento pedagógico – Política educativa – Ley General de Educación – Pedagogía, currículo, didáctica e investigación – Medios de comunicación y tecnologías de la información – Comunidad educativa – Profesión y formación docente – Modalidades y enfoques educativos – La educación, el conflicto y la escuela territorio de paz.

Al entregar este *cuadernillo* esperamos invitar y abrir el debate en las regiones, con el objetivo de consolidar, desde las instituciones, los municipios, los departamentos y el país, una corriente de pensamiento crítico en educación, conocimiento y pedagogía.

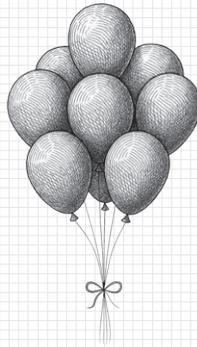
Estas categorías son unidades de análisis, seleccionadas desde la complejidad de la práctica pedagógica, pensadas como mapas o partituras que orientarán el sentido y el significado del debate que se avecina en el III Congreso Pedagógico Nacional.

Recomendamos organizar círculos de lectura o grupos de trabajo para profundizar en cada tema, ampliando la comprensión desde el saber y la experiencia de los maestros y maestras en los territorios. Este documento no es una “camisa de fuerza”, ni está lleno de “verdades absolutas”; es un esfuerzo colectivo de los miembros del CEID Nacional, para iniciar una comunicación que será complementada con los Cuadernos del CEID.

Como Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, envío un saludo solidario y combativo al magisterio colombiano. Sepan que estamos poniendo lo mejor de nuestros esfuerzos para llevar a cabo, con éxito, la programación del Plan de Trabajo del CEID.

Milberto Martínez Mosquera
Comité Ejecutivo de FECODE





PRIMERA CATEGORÍA

Movimiento Pedagógico

Luis Alonso Londoño¹

Katherine Tobón²

Resumen

Se concibe la categoría como una unidad de análisis propia e interdependiente de todas las desarrolladas en este 3.er Congreso Pedagógico Nacional convocado por FECODE.

En nuestro caso la categoría Movimiento Pedagógico, 1. Posee historia (1982, XII Congreso de FECODE - Bucaramanga); 2. Los docentes siempre han desarrollado prácticas pedagógicas, antes, durante y después de la institucionalización de FECODE; por consiguiente, la categoría no es estática; 3. Ha evolucionado de forma colectiva y 4. El movimiento Pedagógico es un rico proceso, ayer, hoy y siempre; porque está en permanente evolución desde las aulas y desde las prácticas de los docentes.

Palabras clave

Movimiento pedagógico, educación, pedagogía, territorio, contexto y cultura.

1 Licenciado en Administración Educativa Universidad de San Buenaventura. Especialista en Educación Personalizada. Asesor CEID-FECODE.

2 Licenciada en Educación Infantil. Universidad. Distrital. Magister en Educación. Asesora CEID-FECODE.

Introducción

La Federación Colombiana de Educadores de la Educación —nombre que ostentaba en 1982—, en el XII Congreso de Bucaramanga, ordenó al Comité Ejecutivo la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes y de su órgano de expresión: la *Revista Educación y Cultura*, cuya primera edición se publicó en 1984. A la fecha, esta publicación ha alcanzado ciento cincuenta y cinco (155) números de manera ininterrumpida, estando disponibles hasta el número 150 en versión digital a través del sitio web de FECODE.

En este orden de ideas, y comprendiendo el camino hacia el 3er Congreso Pedagógico Nacional (el primero se realizó en 1987 y el segundo en 1994) como un proceso continuo, se presenta aquí una de las categorías teóricas que se expondrán en dicho Congreso, convocado por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, sigla adoptada en 2018.

La fuerza del Movimiento Pedagógico Colombiano: trayectoria, principios y desafíos contemporáneos

Como expresión de organización y subjetividad colectiva actuante, el Movimiento Pedagógico Colombiano (MP) ha ganado legitimidad y proyección en América Latina, dado su papel en los aportes y debates sobre la educación y la pedagogía en el país y en el continente. En este 3er Congreso, el MP hace énfasis en:

1. Su historia: dinámica, organización y aportes a las políticas públicas educativas.
2. Las conquistas logradas con la Ley General de Educación.
3. Su futuro y la construcción de un currículo pertinente para la paz total.

Indudablemente, la solución de las diversas problemáticas de nuestro país implica luchar contra las desigualdades sociales, defender los derechos laborales, pensionales y prestacionales del magisterio colombiano, tender puentes entre la democracia y la búsqueda de la paz con justicia social, posicionar el derecho inalienable a la vida e integridad física, lo que fortalecerá la unidad y coherencia de los objetivos y fines del magisterio. Estos horizontes de lucha deben articularse en torno a propuestas que conlleven tanto a la mayor financiación de la educación pública como a la construcción de propuestas factibles para el ejercicio de su defensa permanente. Porque la educación es una responsabilidad de todos y, desde cada aula representa un reto: articular una relación sinérgica entre los contenidos y la realidad, que favorecerá que cada sujeto

reflexione sobre cómo mejorar su entorno, trabajar con su comunidad, y preocuparse por el cuidado de sí mismo, del otro, del medio ambiente y del contexto. Así se generan iniciativas que ayudan a transformar su realidad, su futuro y el de la sociedad.

La defensa de las conquistas logradas en la Ley General de Educación, en la construcción del PEPA —cuyo horizonte es la defensa del derecho a la educación pública, la dignificación de la profesión docente y la comprensión de la educación como formación y cultivo de lo humano, del conocimiento científico y de la construcción de sociedad y cultura—, es lo que permite involucrar esta categoría como un referente esencial para el 3.er Congreso Pedagógico Nacional.

En su trayectoria, el MP ha liderado propuestas en educación: pedagogías alternativas, científicas, humanistas, democráticas, transformadoras, emancipadoras y liberadoras, que involucran la formación integral del ser humano. Estas han emergido en el campo intelectual de la política, la educación y la lucha social, en antagonismo con las posturas oficiales impulsadas por el neoliberalismo desde organismos internacionales como el BM, FMI, BID y OCDE, y replicadas por los diferentes gobiernos.

El MP reivindica la dimensión política de la lucha por transformar las orientaciones y prácticas del sistema educativo, ubicando a la pedagogía y al conocimiento como fundamento intelectual y político del maestro en su accionar social como trabajador de la cultura y sujeto histórico que aporta a la profundización de la democracia, la participación y la ciudadanía.

La dinámica del MP se actualiza permanentemente a partir de procesos organizativos y participativos capaces de generar propuestas de conciencia crítica, transformadora y emancipadora, que permitan enfrentar las políticas neoliberales que pretenden coartar la libertad de cátedra, la autonomía escolar, la democracia, la justicia, la movilización social y la soberanía nacional.

El Movimiento Pedagógico siempre ha enarbolado tres criterios básicos en su organización y en las dinámicas de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), pilares esenciales para su actuar y el de las bases magisteriales:

1. Territorialidad: el currículo en cada institución educativa debe ser pertinente y coherente con contenidos que involucren la organización y participación de la comunidad educativa para construir su propia historia.
2. Contexto: el currículo debe reflejar todas las relaciones e interacciones de la comunidad educativa y sus entornos humanos y sociales.
3. Cultura: para abordar la sinergia de la institución con los hechos, sucesos y fenómenos económicos y sociales de su territorio y contexto.

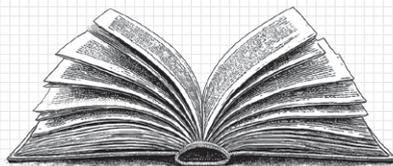
Con esta dinámica de contenidos se contribuye auténticamente a que el concepto de *paz integral* tenga en cada comunidad educativa un verdadero arraigo y pilares sólidos para construirse en el presente y el futuro, dentro de un nuevo contrato social que garantice los derechos fundamentales de la sociedad. En él, la seguridad humana se basa en la protección de la vida y su plena realización a partir de políticas sociales, medio ambientales, económicas y culturales que permitan una paz verdadera.

El MP lucha por el derecho a una educación integral, contextualizada y democrática, alineada con los desarrollos más avanzados del conocimiento, las ciencias y las artes, con el fin de lograr el pleno desarrollo del sujeto, el cumplimiento de los derechos humanos, la defensa de la naturaleza y el reconocimiento de los saberes ancestrales y tradicionales. Todo ello en un horizonte donde las pedagogías sociales, científicas, críticas y transformadoras orienten la práctica educativa.

El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA), concebido como una propuesta que fortalece y mantiene vigentes los círculos pedagógicos y las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA), permite a los docentes —organizados en grupos, redes, comisiones pedagógicas y desde sus escuelas— defender, discutir, analizar, transformar y consolidar un pensamiento reflexivo y crítico sobre su entorno escolar, su condición docente y las políticas neoliberales y de privatización de la educación pública. Todo ello, con el propósito de contrarrestar esa lógica mediante una educación distinta: no basada en competencias, estándares ni en las necesidades del mercado promovidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Cada EPA da cuenta de cómo el Movimiento Pedagógico está presente en nuestras escuelas. Estas experiencias permiten transformar realidades, fomentando la criticidad y la reflexión constante. Es importante ver cómo cada maestro formula diferentes propuestas frente a lo impuesto por los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y por la estandarización. El maestro se convierte en investigador de su entorno y de su realidad, y comienza a plantear soluciones y cambios que trascienden lo cotidiano y lo dictaminado, defendiendo la libertad de cátedra y la autonomía escolar, con fundamentos en la pedagogía, la didáctica y la multiplicidad de saberes.

En esta categoría se analizan las tesis del Movimiento Pedagógico, las Experiencias Pedagógicas Alternativas, el estudio y la sistematización de las prácticas escolares, su fundamentación pedagógica y las diversas formas de organización y movilización de equipos de trabajo y dinámicas de reflexión, investigación y práctica pedagógica. Todo ello orientado a consolidar procesos y movilizaciones por la defensa de la educación pública, el derecho a la educación y la dignificación de la profesión docente.



La reconstitución del Movimiento Pedagógico: Diez tesis³

I

El Movimiento Pedagógico, surgió en el congreso de FECODE en Bucaramanga en 1982, se extiende por todo el país, inspira la fundación de la revista educación y cultura, lidera y participa en la celebración de los foros y congresos pedagógicos, sirve de fundamento a la ley general de educación y hoy afronta el desafío de defender los principios de la educación pública en la oposición a la contrarreforma educativa en marcha. La reconstitución del Movimiento Pedagógico en el momento actual parte de reconocer esa historia y esa trayectoria en las cuales los maestros han sido protagonistas y se han apropiado de su práctica pedagógica en medio de la agitada situación del país. En el centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE); se propone potenciar esa experiencia de forma crítica y reflexiva para avanzar en la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo.

II

El movimiento pedagógico de FECODE en el momento actual gira sobre la base de dos ejes fundamentales. Uno fundado en el carácter esencial de la relación del maestro, con la pedagogía y la enseñanza y con el conocimiento y la cultura. Otro referido al compromiso de los maestros con la defensa de la educación pública. Así se entronca la labor estrictamente educadora y docente de los maestros con el de su tarea política estratégica. Dos ejes siempre en la mira de un propósito fundamental: transformar para mejorar cada día, la educación y los objetivos específicos definidos en ella para

3 https://www.fecode.edu.co/ceid/images/Archivos_PDF_CEID_2012/Mov%5B1%5D.Ped_10_tesis_ajustadas.pdf

cada uno de los niveles escolares. Por esta razón el movimiento pedagógico considera la institución escolar como un escenario adecuado para realizar los propósitos con que se está comprometido, por medio de la consolidación de proyectos institucionales, locales y regionales.

III

El Movimiento Pedagógico tiene como base real a los maestros en su tarea fundamental de enseñanza, formación de la niñez y la juventud, creatividad en los procesos de aprendizaje y elaboración de los planes de estudio, apropiación, comprensión y transmisión del conocimiento de generación en generación, del trabajo permanente en el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes, así como del reconocimiento de su condición de sujetos del saber. En este aspecto, resulta indispensable la elaboración de criterios para un plan de estudios nacional de los maestros que se convierta en una guía para el diseño curricular de las instituciones educativas en la aplicación de la autonomía escolar que se traduce en el diseño y ejecución de proyectos pedagógicos-didácticos.

IV

El Movimiento Pedagógico es un compromiso ineludible e inexcusable con la defensa de la educación pública, financiada íntegramente por el estado, gratuita, accesible a todos, igual para todos, sin discriminación o segregación alguna y con el reconocimiento del maestro como sujeto de saber. Esa es la impronta que FECODE le imprime a lo público en el momento histórico que vive Colombia. Por eso se opone a la privatización, a las concesiones de las instituciones educativas a la empresa privada, al desvío de recursos del situado fiscal para programas de subsidio a la demanda, al método de distribución de los recursos por capitación, a la entrega de las responsabilidades a los municipios y a la autonomía financiera y administrativa de las instituciones educativas impuesta por el autofinanciamiento.

V

El Movimiento Pedagógico considera la reforma educativa consignada en la ley 115/94, ley general de educación como una de sus principales realizaciones. Se propone defenderla en un momento en que es asediada y desmontada por el gobierno y luchar por una reglamentación concertada con FECODE que preserve los principios constitutivos de su articulado. Son elementos esenciales de ella, entre otras, el aumento progresivo de los recursos del presupuesto nacional destinados a educación, la financiación com-

pleta de todos los grados de la educación básica y media con recursos del presupuesto nacional, el régimen especial de los educadores en su profesión, la autonomía escolar, la libertad de cátedra, el gobierno escolar, la dirección colegiada de la educación en las entidades territoriales, preescolares completos de tres años, educación media técnica sin financiación adecuada, los fines de la educación, los objetivos específicos de cada nivel educativo, la no obligatoriedad de la enseñanza religiosa, y propendiendo por el fomento de las ciencias, la tecnología, las artes y la educación física.

VI

El Movimiento Pedagógico no es un proyecto exclusivo de FECODE. En él se involucran las personas, las organizaciones e instituciones educativas que propendan por el desarrollo de estas tesis. Por tanto, involucra la comunidad educativa conformada por los padres de familia y los estudiantes en la lucha social por la defensa de la educación pública y en el proceso de formación inherente a las instituciones educativas. En este sentido, resulta ineludible el fortalecimiento de las asociaciones de padres de familia vinculadas a cada institución educativa y de la representación de ellas en los consejos directivos. Igualmente incorpora a las universidades públicas, a las instituciones formadoras de maestros, a las normales y a la sociedad entera a este propósito fundamental. En su tarea de formación, el movimiento pedagógico las convoca a liberarse de la coyunda del estado, de la ideología imperante y del sometimiento a las modas pedagógicas en boga en aras de la libertad de cátedra, de la libertad de expresión y de la autonomía escolar, retomando con entusiasmo la reanimación teórica del rigor académico.

VII

El Movimiento Pedagógico se relaciona con los intelectuales de la pedagogía para vincularse con ellos no solamente en su trabajo pedagógico, sino también en un gran movimiento de defensa de la educación pública. Por eso se entronca con la reafirmación de la práctica pedagógica, con su aplicación al aula de clase y al conjunto del proceso de enseñanza, aprendizaje y de formación integral de los estudiantes. Esta relación se viabiliza a través de proyectos educativos y pedagógicos en el aula.

VIII

El Movimiento Pedagógico desarrolla y refleja la conciencia de los maestros y los estudiantes sobre la problemática del país. Puntos esenciales como la soberanía nacional, el desarrollo económico de la nación, la preservación de los recursos naturales, las

condiciones de vida de la población, la defensa de la integridad territorial, la solución política negociada del conflicto armado, el conocimiento de la historia nacional, el reconocimiento del patrimonio cultural, el estudio de su política y de su economía, y la vivencia de la comunidad donde desenvuelve su práctica educativa, se constituyen en elementos esenciales de su objeto.

IX

El Movimiento Pedagógico debe afrontar el desafío del neoliberalismo en su afán de desvertebrar y privatizar la educación pública, de desorientar al magisterio y la opinión pública con la política de globalización y de cooptar los intelectuales con una agresiva ofensiva ideológica. La escuela no puede convertirse en empresa de producción, la educación es una mercancía, los rectores en gerentes gestores de recursos y los maestros en simples instrumentos de la gestión empresarial, condición que se verifica a través de estándares e indicadores de gestión. Asume, entonces, la inmensa tarea de denunciar la teoría neoliberal que gira en torno de la inexistencia de fronteras nacionales comerciales y financieras cuyo propósito consiste en abrirle el camino a afianzar la dominación imperialista estadounidense y de las transnacionales. Así mismo, se propone formar una conciencia de que la ciencia y la tecnología deben colocarse al servicio del desarrollo nacional.

X

El Movimiento Pedagógico considera la revista EDUCACION Y CULTURA como su órgano de difusión en la lucha por la reforma educativa, y la defensa de la educación pública, el mejoramiento permanente de la educación, la formación de la conciencia de los maestros, la expresión del pensamiento y la creatividad de los educadores y la posición de la federación colombiana de educadores sobre la problemática educativa del país.

CEID – FECODE

Preguntas para la reflexión

Las siguientes preguntas nos invitan a explorar el papel transformador de los maestros y maestras en la construcción de una educación con sentido, crítica y comprometida con los contextos de las comunidades educativas. El Movimiento Pedagógico no es solo una memoria histórica; es una posibilidad viva que se actualiza en cada aula, en cada diálogo y en cada decisión que tomamos. Reflexionar juntos sobre cómo lo dinamizamos y

enriquecemos hoy es vital para fortalecer su vigencia, vincularlo con otras luchas sociales y dando así un nuevo impulso a principios como los expresados en las diez tesis. De este modo invitamos a compartir las siguientes preguntas.

- ¿Qué aportes hacemos los maestros desde la escuela para darle sentido al -MP- hoy?
- ¿Cómo dinamizar el -MP- desde su labor docente y en relación con otros actores sociales?
- ¿Cuáles son los aportes que le hacemos los maestros a las diez tesis del MP?

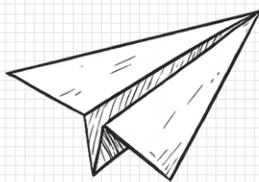
Conclusión

A lo largo de más de cuatro décadas el Movimiento Pedagógico Colombiano ha sido una expresión viva de resistencia, construcción crítica y apuesta colectiva por una educación pública, digna y emancipadora. Su historia, sus tesis, sus experiencias organizativas y académicas, y su profundo arraigo en el trabajo cotidiano de los maestros y maestras del país, constituyen un legado de compromiso y un horizonte esperanzador. El 3.er Congreso Pedagógico Nacional reivindica y proyecta sus principios fundacionales, en clave de una transformación social que afronte y se comprometa con los desafíos del presente, resistiendo a la ofensiva neoliberal, y forjando caminos de paz, justicia, autonomía y dignificación docente. Reconocer el carácter político de la pedagogía, el valor territorial y cultural del currículo, y el papel activo del magisterio como sujeto histórico, es hoy más urgente y necesario que nunca.

Bibliografía

FECODE (s.f.). https://www.fecode.edu.co/ceid/images/Archivos_PDF_CEID_2012/Mov%5B1%5D.Ped._10_tesis_ajustadas.pdf





SEGUNDA CATEGORÍA

Política Educativa Alternativa en el III Congreso Pedagógico de FECODE

José Montero Lobo¹
Luis Alfredo Leguizamón²

Resumen

El presente documento analiza el papel de la política educativa alternativa en el marco del 3.er Congreso Pedagógico Nacional organizado por FECODE. Se expone cómo los modelos neoliberales han influido negativamente en la educación pública en Colombia, generando desigualdad, desfinanciación y subordinación al mercado. Se proponen mecanismos de participación democrática, dirigidos a la reivindicación del movimiento pedagógico y a una reconfiguración normativa e institucional que permita la construcción de una política educativa desde los territorios, con enfoque humanista. Este análisis se sustenta en la Constitución de 1991, la Ley General de Educación y otros referentes teóricos y legales que avalan el derecho fundamental a una educación de calidad, pública, gratuita y transformadora.

1 Licenciado en Básica primaria. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Matemática. Magíster en Desarrollo Social y Educativo. Asambleísta de la ADE. Asesor CEID-FECODE.

2 Licenciado en Ciencias Sociales Económicas. Especialista en Proyectos Educativos Institucionales. Asesor CEID-FECODE.

Palabras clave

Educación pública, política educativa, neoliberalismo, movimiento pedagógico, derecho a la educación, participación ciudadana.

Introducción

El 3.er Congreso Pedagógico Nacional organizado por FECODE se propone analizar la política pública educativa en Colombia como una categoría fundamental, teniendo en cuenta los referentes, los componentes, las variables y los resultados de su implementación. Se trata, entonces, de evaluar y revisar las decisiones gubernamentales, así como las estrategias aplicadas en materia educativa a lo largo de cinco décadas de neoliberalismo.

También corresponde al 3.er Congreso proponer acciones orientadas hacia la transformación de la política pública, partiendo de las experiencias educativas alternativas para estimular las prácticas pedagógicas alternativas. Estos cambios deben centrarse en las realidades y responder a las necesidades de los territorios, las comunidades y las organizaciones sociales, con la presencia permanente del movimiento pedagógico como un actor determinante en la propuesta de cambio educativo alternativo.

El 3.er Congreso, como proceso, se convierte en un espacio propicio para construir una propuesta de cambio educativo desde los territorios, a lo largo del tiempo, con las ponencias, tesis, mesas de trabajo, asambleas pedagógicas y CEID regionales. Todo ello consultando a los gobernantes, líderes sociales y estudiantes con el objetivo de generar un consenso en torno a una política pública de carácter alternativo.

En relación con la búsqueda de un proyecto educativo de nación, el 3.er Congreso desarrolla propuestas de políticas educativas basadas en la interculturalidad, la diversidad y la democracia participativa y comunitaria, todo desde la mirada del sur global, hacia la integración regional, la solidaridad y la paz del mundo.

Caracterización y elementos de la política pública

La política pública en educación, según André Roth, se define así desde el ámbito académico, conceptual y práctico:

Una política pública designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables, de medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental.

mental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2019, p.9)

Otro autor citado por Aux y Rivas en el artículo «Elementos para una política pública en educación» afirma:

Asumimos la política pública en educación como un proyecto cultural, político y pedagógico construido de manera colectiva por todos los actores de la educación: padres de familia, maestros, directivos, funcionarios del gobierno, políticos y estudiantes en orden a asumir un modelo educativo que sirva para la realización de unas determinadas funciones de cara a hacer realidad un proyecto de sociedad que consideramos el más apropiado y acorde para continuar esforzándonos en la construcción de una sociedad y un mundo cada vez más justo, democrático, fraternal, solidario y sustentable. (Aux & Rivas, s.f. p. 14)

En la misma publicación se concluye que la política educativa trasciende las decisiones políticas o procesos legislativos; por su parte, le implica consolidar un tipo de proyecto social. Lo anterior significa que las políticas educativas deben enfrentar realmente los problemas sobre los que se sustentan. A partir de lo anterior, se reconoce cómo las políticas educativas no solo dictan normas para la accesibilidad de todos al derecho de la educación, sino que también deberían repercutir en una acción pedagógica coherente con el contexto real, ya que, según Rizvi (s.f.), toda política es una asignación autoritaria de valores.

El contexto de las políticas públicas educativas

Este modelo de política diseñado por los organismos financieros internacionales surge a partir de los años ochenta, cuando los gobiernos del mundo empiezan a cuestionar seriamente la capacidad de las instituciones públicas de educación para enfrentar los nuevos retos de las sociedades capitalistas y las demandas laborales y profesionales. Es así como surgen políticas de contenido gerencial, cuya pretensión principal es generar un cambio de paradigma en la educación pública en América Latina, y logran diseñar programas de inspiración taylorista, de acuerdo con las lógicas de la producción industrial.

La definición de educación de los organismos financieros se inscribe dentro del modelo de la globalización, entendida esta como un servicio a cargo del Estado con la decidida participación del sector privado. En contraposición con esta definición, la ONU considera la educación como un derecho fundamental y humano (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

En Colombia, siguiendo las directrices y sugerencias de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y el Banco Interamericano de Desarrollo, los gobiernos neoliberales han adoptado y aplicado políticas educativas importadas. Esto ha llevado a la reducción del gasto público en educación y a la transformación del derecho fundamental a la educación en un servicio, tratándolo como una mercancía y una oportunidad de negocio. Esta acción ha ignorado la realidad política y económica del país, así como la participación de la población en el desarrollo de una política educativa contextualizada.

Influencia del modelo empresarial en la educación

Los cambios que han surgido en el ámbito educativo han sido diseñados desde las organizaciones de financiación y los organismos de cooperación internacional, con el fin de favorecer la intervención directa del empresariado en la educación. Persiste el mito de considerar que la inversión y la transformación educativa son hechos puramente económicos, sin tener en cuenta las variables culturales del capital social, cultural y simbólico de los países.

La influencia de concepciones empresariales se expresa en políticas que parten de paradigmas estructurados con el propósito de favorecer el apartheid educativo, tanto a nivel internacional como local. Estos cambios incluyen modelos educativos, estrategias de gestión y métricas de desempeño inspiradas en el ámbito empresarial, que muestran una falta de pertinencia con respecto al entorno escolar, académico y curricular.

Otro aspecto importante del análisis es la forma en la que se condiciona la financiación de la educación con recursos y préstamos por parte de la banca multilateral. Según este enfoque, los recursos dependen de la evaluación y de los resultados alcanzados por estudiantes y docentes. Sin embargo, estas intervenciones se ejecutan preferiblemente por entidades privadas —como fundaciones y organizaciones no gubernamentales— cuando deberían ser responsabilidad de las entidades públicas y territoriales.



En cuanto al impacto de esta política pública, este sigue siendo poco claro y su contribución a los cambios esperados es limitada, como lo evidencian los estudios de impacto. Por ejemplo, el Programa de Educación Rural (PER), con una inversión de 20 millones de dólares durante 14 años; el programa de apoyo para la Calidad de la Educación para la Prosperidad Social, que recibió 46 millones de dólares en 2012; o el programa PACES en Bogotá, que otorgará un total de 256.000 dólares a 36 colegios privados entre 2018 y 2026, construidos con recursos públicos y entregados en concesión, sin que esto haya redundado en un mejoramiento significativo de la calidad educativa. Esto se evidencia en los resultados de la media académica en las pruebas Saber. Por consiguiente, estas políticas están alineadas con el modelo económico predominante, que adapta la educación a los principios del neoliberalismo, la globalización y la competitividad inherente al capitalismo.

Este enfoque ha contribuido a la crisis actual que enfrentan las escuelas y la educación pública en general. El Fondo Monetario Internacional (FMI) es uno de los organismos más influyentes en la elaboración de políticas educativas a nivel mundial, brindando apoyo financiero y asesoramiento a los países miembros. Sus recomendaciones están orientadas a reducir el gasto público en educación, transferir recursos estatales al sector privado, privatizar la educación pública y reducir los costos por estudiante en todos los niveles educativos. Al mismo tiempo, promueve reformas curriculares y planes de estandarización que fomentan la evaluación por competencias y la eficiencia administrativa, incentivando una cultura de consumo y mercantilización, compartida también por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La influencia de la OCDE se consolida en Colombia a través de la implementación de las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar). Para reforzar su posición hegemónica, la OCDE emplea estrategias de estandarización y cuantificación del conocimiento, que implican medir el rendimiento académico, comparar el capital humano entre países y evaluar la competitividad en el mercado laboral global, tanto en el ámbito público como privado.

Esta estrategia genera repercusiones negativas en los sectores más desfavorecidos, ya que fortalece el modelo neoliberal en educación. En este sentido, Popham (s. f.) advierte:

En estos días, si los puntajes que obtiene una escuela en pruebas estandarizadas son altos, la gente piensa que su profesorado es eficaz. Si los puntajes en las pruebas estandarizadas son bajos, se considera que el cuerpo de profesores es ineficaz. En ambos casos, esas evaluaciones pueden ser erradas, porque la calidad educativa está siendo medida con una vara equivocada.

Estas políticas educativas se definen únicamente con base en los resultados de estas pruebas como evidencia de calidad, ignorando múltiples factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la diversidad y complejidad de la realidad escolar y cultural. Por esta razón, el Estado colombiano ha renunciado a garantizar el derecho fundamental a una educación de calidad, delegando esta responsabilidad en organizaciones privadas que prometen elevar el rendimiento en dichas pruebas de manera engañosa.

Los desajustes provocados por estas medidas, sean reconocidos o no, conducen a conclusiones erróneas sobre la eficacia de los sistemas educativos. Como señala Popham, es casi seguro que existe un desajuste significativo entre lo que se enseña y lo que se mide, lo cual impide que se empleen las pruebas estandarizadas como indicadores confiables de eficacia.

En respuesta a esta coyuntura, han surgido corrientes de pensamiento humanista que rechazan la subordinación de la educación a los intereses económicos. Esta visión propone superar el utilitarismo y el economicismo reduccionista, para integrar dimensiones múltiples de la existencia humana con el objetivo de avanzar hacia niveles más altos de desarrollo.

También es necesario destacar la resistencia del magisterio colombiano, que en los años ochenta se opuso firmemente a las reformas de la tecnología educativa promovidas por la misión Currie, como el Plan Atcon. Esta resistencia culminó en una movilización por la defensa de la educación pública y en la formulación de la Ley General de Educación, configurada como una política alternativa al modelo oficial.

Como señalan Rivas y Aux (2023):

Desde los años 80 se ha venido levantando un Movimiento Pedagógico que defiende la educación pública como derecho, que exige presupuesto adecuado para la educación, que lucha por el reconocimiento del maestro y de la maestra como trabajadores de la cultura y por el saber pedagógico como el referente que le da identidad profesional, y que se fundamenta en las pedagogías críticas y en las experiencias de emancipación latinoamericanas, para enfrentar las políticas de cada gobierno en educación y para fortalecer sus saberes y sus prácticas por la conformación de una red de experiencias pedagógicas alternativas (EPA), hasta construir desde abajo y con la participación de los afiliados a FECODE, un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA). (p. 14)

La política educativa en Colombia

El Estado colombiano, al adoptar prácticas educativas neoliberales, ha abandonado progresivamente su papel regulador en la economía y su responsabilidad en la prestación de servicios públicos, trasladando estas funciones al mercado mediante la imple-

mentación de colegios en convenio o concesión. Este proceso compromete las garantías de los derechos establecidos en la Constitución Política de 1991, en especial el derecho a la educación consagrado en el artículo 67.

Desde la promulgación de dicha Constitución, el sector educativo en Colombia ha experimentado una transformación significativa, adaptándose a las exigencias de la globalización. Esto ha conllevado la aplicación de políticas públicas de orientación neoliberal que han afectado la financiación, administración y diseño curricular del sistema educativo.

El enfoque economicista de los planes de desarrollo, impulsado por el Estado, ha promovido la concepción de la educación como un servicio, relegando su carácter de derecho fundamental. Esta orientación ha priorizado la financiación de la guerra, los intereses empresariales, la reducción del déficit interno y el fortalecimiento del mercado, profundizando las brechas de calidad educativa entre las élites y las clases medias y populares.

Una investigación realizada por Dejusticia en La quinta puerta formula la hipótesis de que estas políticas han construido un “apartheid educativo”, entendido como un mecanismo de segregación basado en el origen económico, cultural y social, perpetuado por los conceptos de capital cultural, social y simbólico. En 2020, el 47 % de la educación en Colombia estaba en manos privadas, mientras que en los países de la OCDE esta cifra no superaba el 30 %.

Desde el gobierno de Uribe hasta la fecha (2024), los planes nacionales de desarrollo han mantenido enfoques similares, enfocados en cobertura, calidad, eficacia y eficiencia. Esta orientación ha sido reforzada por un lenguaje técnico-empresarial, con términos como productividad, competitividad, emprendimiento, innovación, excelencia y capital humano. Sin embargo, quienes realmente pierden ante la evaluación de estos indicadores no son los maestros ni las instituciones, sino la política educativa en sí, que a pesar de las cuantiosas inversiones provenientes de préstamos y cooperación internacional, no ha logrado los resultados esperados.

La contrarreforma educativa, consolidada a través de los recortes a las transferencias (actos legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007), ha afectado al sector con una pérdida de más de 97 billones de pesos. Esto ha reducido la participación de la Nación en los presupuestos territoriales, pasando del 46,5 % al 27,7 %, asfixiando financieramente a las regiones.

En 2019, FECODE y el MEN acordaron la necesidad de realizar una reforma constitucional al Sistema General de Participaciones con el fin de garantizar el derecho fundamental a una educación de calidad. Este acuerdo incluyó el aumento progresivo de la

financiación pública para cerrar brechas en acceso, canasta educativa, jornada única, infraestructura, relaciones técnicas y cobertura rural.

Las políticas de privatización han promovido mecanismos de exclusión, debilitado la autonomía escolar e impuesto valores de mercado sobre la función pública de la educación. Además, la evaluación ha sido utilizada como estrategia de control que debilita la educación pública en favor de la privada, mediante programas como el Índice Sintético de Calidad (ISCE) y el Programa Todos a Aprender (PTA). Estas iniciativas enfatizan el desarrollo de competencias en áreas evaluadas por las pruebas Saber (español y matemáticas), mientras se marginan otras dimensiones clave como las humanidades, el arte y la educación física.

La política educativa neoliberal ha traído consecuencias graves para el magisterio y la ciudadanía. La reducción del gasto público limita la equidad, retrasa el ascenso y el reconocimiento profesional de los docentes, y ha desdibujado la libertad de cátedra. Con el decreto 1278 de 2002, se desprofesionaliza la carrera docente, se elimina la estabilidad laboral y se transforma al maestro en un ejecutor de contenidos estandarizados.

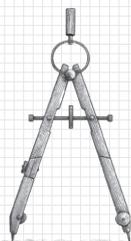
También se han visto afectados los cargos de directivos y docentes, debido a la congelación de nombramientos y al sobrecargo de funciones. La imposición improvisada de la jornada única, sin infraestructura adecuada ni participación comunitaria, ha derivado en hacinamiento y el cierre de jornadas, que justifica la entrega de estudiantes a colegios concesionados.

Con la aprobación en 2024 de la reforma al Sistema General de Participaciones, se establece una nueva distribución de competencias y recursos, elevando la participación de los territorios del 20% al 39,5%. Esto permitirá suplir necesidades en educación, salud y saneamiento, con énfasis en las regiones más rezagadas, la promoción de la asociatividad y la inclusión del preescolar de tres años.

En conclusión, la política pública educativa actual se encuentra cuestionada y requiere una transformación profunda en su enfoque, prioridades y fundamentos. Es necesario adoptar un nuevo análisis de factores que promuevan una buena educación en todos los niveles, en concordancia con la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación, que reconoce la educación como un derecho fundamental.

Como sostiene Morin (2001) en «Reinventar la educación. Abrir caminos»:

Se necesita cambiar profundamente el pensamiento y la enseñanza. Su reforma profunda contribuirá a elevar la conciencia sobre los peligros y la comunidad de destino, a la vez que potenciará la acción transformadora desde la base. [...] Para abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad requerimos reinventar la educación. (p.18)



Derecho a la educación y mecanismos de participación en el diseño de políticas públicas alternativas

El 3.er Congreso Pedagógico Nacional es un escenario académico en el que se propone una reforma educativa que movilice a la sociedad en su conjunto, con la perspectiva de un cambio que profundice el conocimiento, la interculturalidad y la diversidad, y que promueva nuevas formas de enseñar y aprender. Este cambio debe tener una visión de país orientada a la integración latinoamericana y a las visiones del sur global.

Se espera una amplia participación de las comunidades educativas mediante los foros y asambleas estipulados en el artículo 164 de la Ley 115 de 1994, así como de la ciudadanía en general, en la lucha por la aprobación de la ley orgánica reglamentaria de la reforma al Sistema General de Participaciones. También se busca modificar los decretos 1850 de 2002 y 3020, con el fin de establecer parámetros claros sobre la jornada laboral docente, la duración de los periodos de clase y el descanso pedagógico, entre otros aspectos.

En este sentido, se deben considerar las propuestas y acciones de la sociedad académica y de las comunidades locales a través de los mecanismos de participación contemplados en la Ley General de Educación. Esto incluye la restauración de las funciones de las juntas de educación en todos los niveles y el fortalecimiento de los foros educativos, en el marco de la defensa de los bienes públicos, particularmente la educación pública ofrecida por el Estado.

El artículo 157 de la Ley General de Educación define las funciones de la Junta Nacional de Educación como órgano consultivo permanente en relación con la prestación y organización del servicio público de la educación. Entre sus funciones destacan proponer al Gobierno Nacional políticas, programas y proyectos que mejoren la calidad, cobertura y gestión educativa; formular propuestas legislativas; fomentar investigaciones para el desarrollo científico del sistema educativo; y presentar informes evaluativos con base en investigaciones estadísticas.

Asimismo, el artículo 164 establece la creación de foros educativos en los niveles municipal, distrital, departamental y nacional. Su objetivo es reflexionar sobre el estado de la educación y formular recomendaciones a las autoridades competentes para su mejora. Estos foros deben realizarse anualmente y convocar a las comunidades educativas de cada jurisdicción.

Por otro lado, el artículo 72 de la Ley 115 de 1994 señala que cada diez años el país debe formular un Plan Nacional de Desarrollo Educativo, que oriente el cumplimiento de los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este plan debe ser evaluado periódicamente y considerado en los planes de desarrollo nacionales y territoriales.

Para el próximo año se prevé la presentación del nuevo Plan Decenal de Educación, el cual será el referente de la política pública educativa. En su elaboración, FECODE y las comunidades tendrán un papel determinante en la construcción de un proyecto nacional en torno a la educación y al desarrollo del conocimiento, tema central del 3.er Congreso Pedagógico Nacional.

Conclusiones

- La política educativa en Colombia ha estado históricamente condicionada por modelos neoliberales, impuestos o incentivados por organismos internacionales, que han transformado la educación pública en un servicio sujeto a lógicas de mercado, afectando el acceso, la equidad y la calidad educativa.
- El movimiento pedagógico liderado por FECODE emerge como una respuesta crítica y alternativa, que busca reorientar la educación hacia una visión humanista, intercultural, democrática y territorialmente contextualizada, en sintonía con las necesidades reales de las comunidades.
- Las reformas estructurales impulsadas en las últimas décadas han debilitado el papel del Estado como garante del derecho fundamental a la educación, delegando funciones clave a entes privados y reduciendo de manera preocupante los recursos públicos asignados al sector educativo.
- Los mecanismos de evaluación estandarizada y el uso de indicadores como el ISCE y las pruebas Saber, si bien pueden ofrecer ciertos insumos, no reflejan de forma adecuada la complejidad de los procesos educativos, ni permiten valorar de manera justa la labor docente ni el aprendizaje integral del estudiantado.

- Los instrumentos legales y participativos previstos en la Ley General de Educación y la Constitución Política de 1991, como las juntas de educación, los foros educativos y los planes decenales, son fundamentales para construir políticas públicas verdaderamente democráticas y transformadoras. Su activación plena y participativa es urgente.
- La transformación educativa no puede darse sin una ruptura con el paradigma economicista, y debe centrarse en el desarrollo humano, el fortalecimiento del pensamiento crítico, y la formación integral de ciudadanos conscientes, solidarios y comprometidos con el bien común.
- Reinventar la educación es hoy más que una consigna: es una necesidad civilizatoria. Como lo plantea Edgar Morin, solo mediante un cambio profundo del pensamiento y la enseñanza será posible enfrentar los desafíos contemporáneos y avanzar hacia un modelo educativo que contribuya a la regeneración social y ecológica del planeta.

Anexo

A fin de consolidar un marco reflexivo crítico, con el que sea posible la constitución de un horizonte categorial que permita la afirmación de lo alternativo, como escenario y ámbito para la consolidación de políticas públicas emancipatorias, compartimos con las comunidades educativas del país las *Tesis de los Centro de Estudios e Investigaciones Docentes* (CEID).

Los CEID, Centros de Estudios e Investigaciones Docentes: Naturaleza y funcionamiento diez tesis

I

Los CEID son organismos institucionales de la Federación Colombiana de Educadores y de sus sindicatos filiales que tienen por objeto el desarrollo del Movimiento Pedagógico sobre la base de la defensa de la educación pública, financiada íntegramente por el Estado, gratuita e igual para todos y el impulso de la reforma educativa consagrada en la Ley 115/94. Están integrados por el secretario pedagógico, el director, el secretario ejecutivo y un equipo nombrados por el Comité Ejecutivo en el nivel nacional y las Juntas Directivas de los Sindicatos en el regional.

II

Los CEID cumplen una serie de tareas relacionadas con el estudio de la educación nacional y regional, la investigación de la problemática de la educación y la pedagogía, la formación y actualización de los educadores, la legislación educativa, la Ley General de Educación, la práctica en el aula de clase, la asesoría en el desarrollo de los programas curriculares y planes de estudio y el proyecto educativo institucional, la elaboración de un proyecto pedagógico alternativo de los maestros, la valoración de los desarrollos internacionales de la pedagogía y la educación.

III

Los CEID siguen las definiciones, instrucciones y políticas aprobadas en las instancias de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, a saber, las Asambleas Federales, el Comité Ejecutivo, las Juntas Nacionales, las Juntas Directivas de los sindicatos y sus instancias respectivas. Esto quiere decir que no tendrán personería jurídica propia.

IV

Los CEID tienen la responsabilidad de organizar los Foros en defensa de la educación pública nacionales y regionales, los Congresos y Encuentros Pedagógicos, los eventos nacionales y regionales sobre la problemática educativa del país, la orientación política y pedagógica de la defensa de la carrera docente, todo bajo la dirección y patrocinio de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE y sus sindicatos filiales respectivos. Conformarán frentes comunes y participarán en la realización de actividades conjuntas con otras organizaciones y movimientos sobre la base de los principios del Movimiento Pedagógico que FECODE promueve y de la defensa de la educación pública.



V

Los CEID se proponen llegar a las bases del para el desarrollo del Movimiento Pedagógico y defensa de la educación pública, de tal manera que se conviertan en una fuerza de movilización de los más amplios sectores de maestros. Basados en ellos, concitarán el apoyo de la comunidad educativa y de toda la sociedad en la consecución de estos propósitos fundamentales. En esta forma se constituyen en una fuerza ideológica en el accionar sindical, político, cultural y social de los educadores.

VI

Los CEID regionales se comprometen a conformar los Comités Pedagógicos Municipales en cada departamento bajo la dirección del Sindicato respectivo con base en los criterios colectivos de los educadores y las comunidades en la búsqueda del fortalecimiento de las instituciones escolares en torno a la autonomía, la formación integral, el conocimiento, la investigación y la cultura; con el fin de fomentar, divulgar y coordinar el Movimiento Pedagógico y la aplicación y profundización de la Ley General de Educación en todos los municipios. En esta condición estos equipos pedagógicos sirven de promotores de los criterios de un plan de estudios de los maestros colombianos coordinado por el CEID-FECODE.

VII

Los CEID contribuyen a la formación y actualización de los maestros en su práctica pedagógica y en su accionar dentro de la institución educativa. Podrán hacer convenios, organizar seminarios, desarrollar cursos con este propósito, siempre y cuando no se cobren derechos académicos a los maestros participantes y permita fortalecer la actividad principal de desarrollo del Movimiento Pedagógico y de defensa de la educación pública. Los CEID se comprometen en la exigencia del cumplimiento por parte del Estado de la financiación de la formación de los maestros y en incidir en su orientación. En todo caso, los contratos y convenios que se auspicien, dependerán de las organizaciones sindicales para su firma y control. Participarán, además, en los Comités de Capacitación de los departamentos.

VIII

Los CEID contarán con el 10% de los recursos sindicales para desarrollar sus actividades y cumplir sus tareas, de conformidad con las directrices que para tal efecto sean aprobadas en las instancias de dirección respectivas. Por tanto, no manejarán fondos por separado, sino que dependerán para el manejo de los recursos de las direcciones de las organizaciones sindicales.

IX

Los CEID se constituyen en promotores de la revista Educación y Cultura como foro abierto al pensamiento, como fuente de riqueza intelectual y deliberación pública y como su órgano de difusión propio, conseguirán contribuciones de los maestros y de los intelectuales de la región, divulgarán la revista, colaborarán en la consecución de suscripciones, repartirán ejemplares gratuitos a los Comités Pedagógicos Municipales y promoverán entre el magisterio su difusión.

X

Los CEID tienen su órgano propio de comunicación con el magisterio y con la comunidad educativa en la publicación del Correo Pedagógico. El CEID nacional hará de él una publicación bimensual masiva.

CEID-FECODE, marzo de 2007

Bibliografía

- Acta de Acuerdos Ministerio de Educación Nacional - FECODE. (2019, 15 de mayo). <https://fecode.edu.co/documentos>.
- Aux, L. A., & Rivas, C. (s.f.). *Elementos para una política pública en educación*. Revista Educación y Cultura, (147).
- Cárdenas, J. C., Fergusson, L., & García Villegas, M. (2021). *La quinta puerta*. Editorial Ariel.
- CEID-FECODE. (2010). *Políticas educativas: Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización docente*. FECODE. <https://fecode.edu.co/documentos>
- CEID-FECODE. (2017). *La financiación de la educación pública*. Revista Educación y Cultura, (118).
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Contreras Bustamante, R. (s.f.). *La educación: hacia un derecho humano*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.unam.mx>
- Ley General de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. www.mineduacion.gov.co > 1621 > articles-85906_archivo_pdfLey_115_1994.doc - [mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co>

Morin, E. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial UH.

Popham, J. W. (1996). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* En PREAL-GRADE. Revista Educación y Cultura, (147).

Roth, A.-N. (2019). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ed. Aurora.





TERCERA CATEGORÍA

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

Movilizar al magisterio para rescatar
los principios más avanzados de la
Ley General de Educación

John Granados¹

Resumen

El texto examina la importancia histórica, política y pedagógica de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como un referente fundamental para la educación pública en Colombia. Enfatiza en su carácter avanzado, resultado de la movilización del magisterio y de las luchas sociales de los años 80 y 90, y plantea su relevancia actual frente al avance de las reformas neoliberales que han socavado principios como la autonomía escolar, la construcción colectiva del currículo y el financiamiento estatal. Se destaca la urgencia de fortalecer el papel del magisterio y de la comunidad educativa, como actores insustituibles en la defensa activa de los postulados más avanzados de esta Ley.

1 Licenciado Diseño Tecnológico. Especialista en Gerencia de Multimedia. Magister en Educación. Asesor CEID-FECODE.

Palabras clave

Ley 115 de 1994, autonomía escolar, currículo, contrarreforma educativa, Movimiento Pedagógico, PEI

Introducción

A más de tres décadas de su promulgación, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) continúa representando un hito normativo y pedagógico para la educación pública colombiana. Esta ley no solo cristaliza principios democráticos y participativos, sino que propone una visión humanista del conocimiento y del papel del maestro como agente de transformación. No obstante, la implementación de políticas neoliberales desde principios del siglo XXI ha socavado muchos de sus avances mediante la desfinanciación, la tecnificación curricular y la estandarización de la evaluación. Este análisis parte de una lectura crítica de las tensiones entre los logros estructurales de la Ley 115 y las dinámicas regresivas impuestas por el neoliberalismo, haciendo un llamado a su resignificación desde el Movimiento Pedagógico y los espacios de deliberación como el 3er Congreso Pedagógico Nacional.

Hitos históricos del magisterio y origen de la Ley General de Educación

FECODE, a lo largo de sus 65 años de historia, ha logrado hitos importantes, entre ellos el Estatuto Docente 2277 de 1979, la Ley 91 de 1989, la Ley 60 de 1993 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Con el Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715, impuesto durante el Gobierno de Andrés Pastrana siguiendo las orientaciones del FMI, se recortaron las transferencias destinadas a educación, salud, saneamiento básico y agua potable, lo que representó una contrarreforma educativa de corte neoliberal. En ese contexto, se otorgaron facultades extraordinarias al presidente para expedir el Estatuto 1278 de 2002, el congreso aprobó la ley 715 de 2001 y se emitieron decretos que afectaron negativamente las condiciones académicas y laborales a los estudiantes y docentes. El magisterio dio entonces una batalla histórica para defender la financiación de la educación pública y la carrera docente, lucha que aún permanece vigente.

La Ley General de Educación condensa el debate ideológico, político, pedagógico y disciplinar que el Movimiento Pedagógico sostuvo sobre el papel del maestro y la naturaleza pública de la educación. Surge como resultado de las luchas sociales de finales de los años 80, se acoge a los principios de la Constitución de 1991 y responde a los cambios políticos, económicos y sociales del fin del siglo XX.

Conquistas estructurales y responsabilidades comunes

La Ley 115 es una de las conquistas más relevantes del magisterio, un hecho sin precedentes tanto en el siglo XX como en el siglo XXI. Por un lado, enfrentó la Política de Apertura Educativa impulsada por César Gaviria; por otro, desplazó a la Iglesia del control curricular, otorgando a la comunidad educativa herramientas para construir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el currículo escolar. Sin embargo, el gobierno también imprimió su sello a través de la evaluación y la apertura a la privatización de la educación pública.

La Ley consagra principios estratégicos como la autonomía escolar, el gobierno escolar, los fines de la educación, la universalización del preescolar de tres grados, los objetivos por niveles educativos y las áreas obligatorias y fundamentales. Incluye la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera, la realización de foros educativos y la existencia de Juntas de Educación en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal.

La autonomía y el gobierno escolar otorgan a los consejos directivos y académicos la facultad de definir el currículo y el PEI según la realidad social y cultural de cada institución y los avances en ciencia, humanidades y arte. Esta responsabilidad abre el camino a que las comunidades educativas ejerzan la resistencia y construyan alternativas frente a la política educativa oficial.

Contrarreformas y retos vigentes

Con los fines educativos, los objetivos por niveles y las áreas obligatorias, la formación debe ser integral, crítica de la realidad nacional, orientada a la soberanía y la protección ambiental, respetando la diversidad étnica. Pese a ello, el gobierno respondió con desfinanciación. La reducción del gasto público en educación se convirtió en el eje de la contrarreforma, subordinando el sistema a las lógicas del mercado y del ajuste fiscal.

Este enfoque modificó el rol del Estado y se convirtió en la base de nuevas herramientas de evaluación y currículo: promoción automática, estándares, currículo por competencias, derechos básicos de aprendizaje, mallas curriculares, el Programa Todos a Aprender, las pruebas SABER, PISA e ISCE. Estas políticas, exigidas por organismos multilaterales como el FMI, BM, BID y la OCDE, implantan una teoría del “capital humano” contraria a los fundamentos sociales y humanistas de la educación.

Estas imposiciones se han implementado mediante presiones o incentivos desde el Ministerio y las Secretarías de Educación hacia rectores y docentes, a través de los foros educativos, el Día E y evaluaciones externas, sumado al desconocimiento generalizado de la política educativa y la Ley 115 por parte de muchos actores escolares.



En este panorama, el 3.er Congreso Pedagógico Nacional se presenta como espacio clave para reivindicar los principios más avanzados de la Ley 115, movilizar al magisterio en su defensa y dinamización desde la práctica institucional. Fortalecer la autonomía, el gobierno escolar, los PEI, el Movimiento Pedagógico y la Escuela como Territorio de Paz es una tarea impostergable.

Preguntas para la reflexión

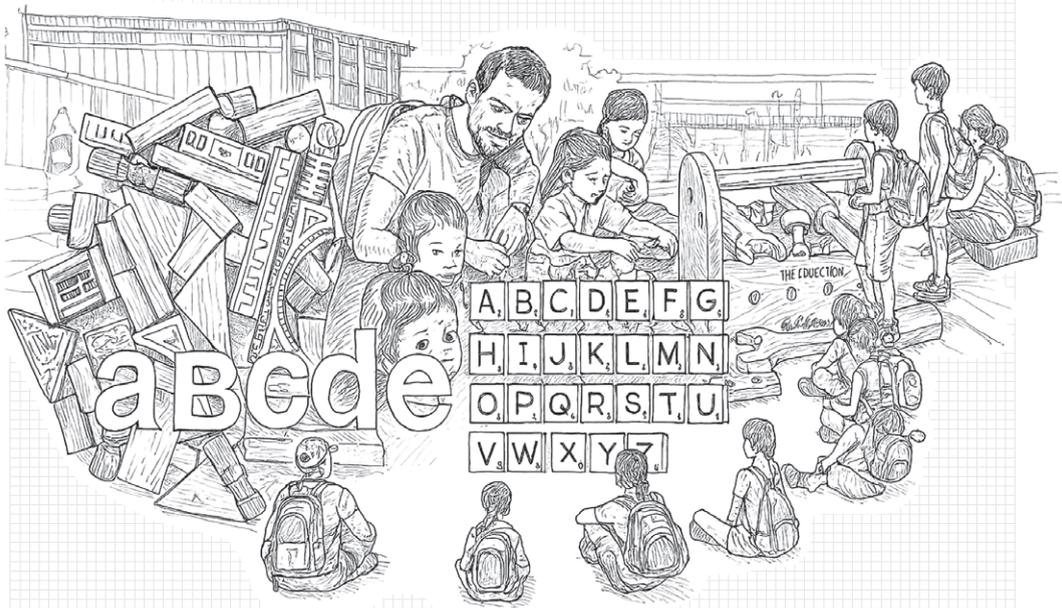
La defensa activa de la Ley General de Educación exige repensar su aplicación y proyección, por parte de todas las comunidades educativas. Las siguientes preguntas pueden orientar ese ejercicio crítico desde la escuela, el magisterio y los espacios pedagógicos.

- ¿Qué estrategia debe adelantar desde el Movimiento Pedagógico, desde los CEID, los círculos pedagógicos, las comunidades educativas para lograr una mayor apropiación de los aspectos más avanzados de la Ley General de Educación por parte de los maestros y maestras para que sean actores activos en su defensa y desarrollo en las instituciones educativas?
- ¿Cómo ha afectado la política neoliberal en educación y la desfinanciación de la educación pública el cumplimiento de la Ley General de Educación en las instituciones educativas?
- ¿Cuál balance se puede hacer del desarrollo de la autonomía escolar y la libertad de cátedra con la imposición del ISCE, los Derechos Básicos de Aprendizaje, ¿las mallas curriculares y el Programa Todos a Aprender?
- ¿Cuál balance se puede hacer del desarrollo de los fines de la educación y de las áreas obligatorias plasmados en la ley 115 con la imposición de los Derechos Básicos de Aprendizaje, las mallas curriculares y el Programa Todos a Aprender?
- ¿Cómo ejercer la autonomía escolar en la implementación de la jornada única en lo concerniente al currículo y al cumplimiento de las condiciones previas?

- ¿Qué acciones se deben adelantar para fortalecer los gobiernos escolares en las instituciones educativas?
- ¿Qué acciones se deben adelantar para fortalecer los consejos estudiantiles y de padres en las instituciones educativas?

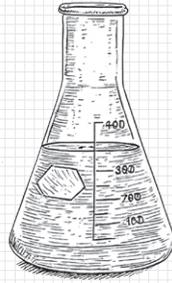
Conclusión

La Ley 115 de 1994 no debe entenderse solo como una norma jurídica. Más allá de tal comprensión es una expresión que articula y anima el ideal de un proyecto educativo emancipador, siempre en disputa. Hoy su defensa exige más que reclamaciones legales: implica reactivarla en la práctica cotidiana de las escuelas como territorios de resistencia pedagógica. Frente al avance del paradigma neoliberal, que busca moldear la educación según las exigencias del mercado global y el horizonte vital moderno, es imprescindible que el magisterio, las comunidades educativas y los movimientos pedagógicos renueven su compromiso con los principios transformadores de esta Ley. Solo así será posible reconstruir una educación verdaderamente pública, científica, democrática y territorializada, coherente con las diversidades culturales, epistémicas y sociales del país.



a b c d e

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		



CUARTA CATEGORÍA

La Pedagogía, el Currículo, la Didáctica y la Investigación

John Ávila¹

Giovanny Garzón²

William Polo Arango³

Resumen

El presente texto reflexiona, desde una perspectiva crítica, sobre la relación entre pedagogía, currículo, didáctica e investigación, analizando cómo estas categorías han sido intervenidas progresivamente por el discurso educativo neoliberal. Se examina el impacto de las evaluaciones estandarizadas, las competencias y los currículos bá-

-
- 1 Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Licenciado en Ciencias Sociales. Exdirector y Exsecretario del CEID-FECODE.
 - 2 Licenciado en ciencias sociales. Magister investigación social interdisciplinaria. Doctor en Educación. Asambleísta ADE. Asesor CEID-FECODE.
 - 3 Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en Pedagogía. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Asesor CEID-FECODE.

sicos nacionales sobre la autonomía escolar y la configuración de las prácticas pedagógicas. A través de una mirada alternativa, se propone una comprensión que parte de lo local y desde la praxis del maestro, abriendo preguntas sobre la construcción curricular, el papel de la investigación y las condiciones institucionales que definen la calidad educativa.

Palabras clave

Currículo, pedagogía, evaluación, competencias, autonomía escolar

Introducción

La cuarta categoría, analizada en el marco del 3.er Congreso Pedagógico Nacional (CPN), reúne cuatro ámbitos que, si bien presentan especificidades propias, convergen en los debates contemporáneos sobre la configuración del sistema educativo: pedagogía, currículo, didáctica e investigación. La articulación entre estos campos es compleja, ya que no solo responde a tendencias teóricas o normativas, sino que se expresa en la cotidianidad de la escuela y en las tensiones entre la autonomía institucional y las políticas externas que condicionan el quehacer docente.

Este documento propone una lectura crítica de las reformas y estrategias promovidas por organismos internacionales como la OCDE y adoptadas por gobiernos neoliberales, cuyo foco ha sido la creación de un currículo único, la evaluación estandarizada y el debilitamiento de la reflexión pedagógica. A partir de ello, se reivindica la necesidad de construir currículos alternativos y contextualmente pertinentes, sustentados en la praxis transformadora de maestras y maestros desde los territorios.

El espacio de debate del 3.er CPN dedicado a pedagogía y currículo convoca en un mismo campo cuatro categorías diferentes. Sin embargo, los nexos y articulaciones que se dan entre ellas en las disímiles realidades de la práctica en la vida académica y escolar nos interpelan a agruparlas en un solo análisis.

Históricamente, la palabra *currículo* ha estado presente en discursos institucionales en los ámbitos internacional y nacional, y se ha convertido en un tema de análisis a la luz de los modelos pedagógicos emergentes o de las tendencias educativas existentes. Desde las prácticas educativas, es posible encontrar experiencias constituidas en dos grandes escenarios: el primero, derivado del currículo como una construcción participativa que responde al contexto y se enriquece a partir de la reflexividad de los procesos de enseñanza; y el segundo, como resultado de un distanciamiento entre el

currículo y las prácticas, de tal forma que los discursos son estáticos y rígidos, no se concibe la reflexividad y no se articulan los procesos de aprendizaje con los procesos evaluativos.

Para el caso de los países latinoamericanos, se reconoce un cambio significativo a partir de los años noventa, dado que esta es una época en la cual se registran reformas estructurales en la organización de los sistemas educativos y sociales.

Pedagogía, currículo, didáctica e investigación son cuatro campos disímiles entre sí. Para definirlos, es preciso entrar en el juego de sus instancias, en los contornos propios de sus especificidades; aun así, debemos considerar algunos nexos entre ellos, pues su correlación en el terreno de la educación da lugar a que puedan albergar relaciones o tensiones que se cruzan indistintamente. Lo común entre ellos, lo que converge y los convoca como campos, son las posibilidades de estar abiertos a preguntas y reflexiones sobre la escuela, los sujetos, el aprendizaje, la enseñanza, la formación, los saberes, los conocimientos y la cultura. La pedagogía misma implica una visión de mundo y de conocimiento; se pone en juego en esas relaciones y acciones que propician posibilidades de comunicación entre el sujeto, la cultura, la socialización y los conocimientos.

Sin embargo, bajo la influencia de las perspectivas tecnocráticas que el neoliberalismo ha impulsado en el mundo durante más de setenta años, se ha pretendido aplicar un drástico reduccionismo a las posibilidades reflexivas de esos cuatro campos, limitándolos a su concepción e implementación como simples procesos operativos e instrumentales.

El discurso educativo oficial apunta a desaparecer la pedagogía, uniformar el currículo, instrumentalizar la didáctica y subordinar la investigación. El foco del neoliberalismo en educación ha estado centrado en la configuración de un currículo específico, orientado a adaptar la educación a sus intereses económicos. Alrededor de ese currículo se han impulsado numerosas estrategias para implementar currículos únicos, obligatorios, estandarizados y homogéneos.



Estas estrategias han operado mediante cuatro grandes agenciamientos tecnocráticos que buscan incidir en el currículo y prescribir prácticas pedagógicas: la extensión del modelo de formación por competencias, el uso de evaluaciones externas masivas y estandarizadas, la formulación de currículos básicos nacionales, y la generación de programas docentes delimitados exclusivamente a cerrar el ciclo de implementación de dicho currículo en la escuela y el aula, hasta llegar al control directo de las prácticas pedagógicas.

Como consecuencia, las categorías de pedagogía, didáctica, currículo e investigación han sido modificadas y adaptadas sistemáticamente a las necesidades discursivas y pseudopragmáticas de una escuela subordinada al capitalismo. En ese proceso, la pedagogía tiende a desaparecer; se instaura el currículo del rendimiento por resultados; la didáctica se reemplaza por procedimientos operativos, mecánicos y técnico-instrumentales; y la investigación en educación y pedagogía es cooptada o desterrada.

Los focos centrales que están en la mira de la configuración son el currículo y las prácticas pedagógicas; las acciones para lograrlo son las evaluaciones externas, las competencias y los currículos básicos nacionales.

Muchas otras estrategias, que van apareciendo y desapareciendo del campo de agenciamientos en educación, se rotan, mutan o cambian, pero en el fondo obedecen a esa misma concepción y estructura. De hecho, todo comenzó con lineamientos, indicadores y estándares; en sucesivos momentos se agregaron modelos, discursos, prácticas y estrategias. Hoy, tenemos un panorama completo en el cual el centro está en el currículo y las prácticas pedagógicas, y en sus esferas de incidencia: las evaluaciones, las competencias y la unicidad del currículo.

La aspiración del discurso educativo neoliberal es la configuración de un currículo al servicio de un tipo de formación específico, útil al capitalismo en su etapa actual. La ambición del neoliberalismo es una educación funcional a la economía de mercado: la formación del *homo economicus*, un sujeto sin identidad, destinado a ser un trabajador polifuncional, desregulado y flexibilizado en las nuevas dinámicas de explotación y autoexplotación que impone el capitalismo a través de los esquemas de la sociedad del rendimiento.

Por ello, se ha puesto en marcha un currículo único, inspirado en la teoría del capital humano y organizado sobre el modelo de educación por competencias —base de ese modelo escolar—, concebido e implementado por diferentes agencias y bancos, entre los cuales la OCDE ha tenido gran incidencia en los últimos años.

Desde sus orígenes, la expresión *capital humano* se ha utilizado para incidir en las concepciones y análisis sobre la educación y su relación con la economía. El concepto se refiere al valor económico de un individuo y su capacidad de ser productivo, según las habilidades adquiridas mediante la inversión en educación. Esta teoría considera que, a mayor inversión individual, mayor crecimiento económico.

La teoría del capital humano dio origen a los modelos educativos de formación por competencias. Se ha asumido que estas habilidades para la competitividad en la sociedad de mercado se denominan competencias o *saber hacer en contexto*. Con el tiempo, la cantidad de competencias ha aumentado de acuerdo con las dinámicas sociales que el mismo capitalismo genera, agregándole tareas a la escuela y responsabilizándola de los males y crisis sociales que él mismo provoca. Así, de competencias básicas en lectura, escritura, matemáticas y ciencias, se ha pasado a competencias tecnológicas, ciudadanas y socioemocionales.

De la pluralidad reflexiva a la instrumentalización pedagógica

La expresión *saber hacer en contexto*, que define la formación por competencias, consiste en una reducción del papel de la educación frente al contexto y una instrumentalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque se mencione la palabra “contexto”, en realidad se recurre a saberes y técnicas descontextualizadas, que desconocen por completo las realidades sociales, económicas, políticas y culturales de los estudiantes.

Este supuesto “contexto” se limita a una mirada funcional y utilitarista del hacer del individuo frente a su realidad: un hacer restringido a cumplir funciones o ejecutar tareas. Esta visión instrumental del proceso formativo lo reduce a acciones, operaciones y ejecuciones centradas en un activismo operativo y mecánico.

El currículo del capital humano y de las competencias opera a través del uso impositivo de evaluaciones externas, masivas y estandarizadas. En el caso colombiano, las estrategias de evaluación alcanzan su máxima expresión en la implementación sistemática de las pruebas SABER y la influencia del programa PISA, ambas sustentadas en el modelo de competencias y la estandarización.

En este proceso, el currículo ha sido moldeado por logros, indicadores de logro, estándares curriculares, metas de aprendizaje, desempeños y evidencias. El elemento cohesionador de todas estas extensiones ha sido la evaluación.

Las evaluaciones se implementan bajo la premisa de determinar la “calidad” de la educación, entendida esta como resultado del aprendizaje. Pero dicho aprendizaje se reduce conceptualmente a habilidades vinculadas al procesamiento de información; debe estar estandarizado en logros e indicadores para ser evaluado mediante modelos puramente cuantitativos, con parámetros estadísticos homogéneos, medibles y comparables entre sí.

Los estándares existen para hacer el aprendizaje medible estadísticamente desde un patrón común. Las evaluaciones externas iniciaron así el camino hacia un currículo único, estandarizado y obligatorio. Su sola implementación ha actuado como regulador indirecto y externo del currículo.

Aparentemente, el currículo es independiente de esas evaluaciones, pero la presión por obtener buenos resultados ha derivado en decisiones que modifican su estructura: los planes de estudio, procesos y metodologías han sido adaptados para responder a las exigencias de aprendizaje establecidas por estas pruebas. La obsesión por los resultados actúa como un mecanismo de coacción y control, y el currículo ha sido modificado sucesivamente para alinearse con las metas de aprendizaje evaluadas externamente.

Las acciones para incidir en el currículo no se han limitado al poder regulador de las evaluaciones externas. El discurso educativo neoliberal ha desplegado nuevas estrategias de control, como la incorporación de más componentes de evaluación y medición, la adopción del currículo básico único, y la generación de programas docentes diseñados exclusivamente para implementar, en el corazón de la escuela y el aula, la definición, contenidos, características y metodologías de ese currículo, hasta alcanzar un control directo de las prácticas pedagógicas.

Evaluación estandarizada y currículo único: la captura de la autonomía escolar

El discurso educativo neoliberal ha desplegado nuevas estrategias para complementar y afinar la medición y el poder de control que ejercen las evaluaciones. La elaboración de indicadores de rendimiento o de seguimiento al cumplimiento de metas es un paso más en esa acción política, que lleva luego a la creación de una síntesis de esos indicadores en lo que se ha denominado un índice.

El índice sintético de la calidad de la educación (ISCE) representa la reducción matemática de los indicadores de medición en una expresión estadística. El ISCE es una extensión de las acciones de medición que operan junto con las evaluaciones externas. Es decir, constituye un paso más dentro de la misma lógica evaluativa; es, en sí mismo, una



extensión de la evaluación. La palabra “índice” alude al modo en que los indicadores se computan matemáticamente en una fórmula única. Su nexa con las evaluaciones lo convierte en un resultado directo de la aplicación de estas, como parte integral del mismo proceso evaluador y de medición.

Los pasos dados en esta lógica de control —evaluaciones, indicadores e índices— han sido gestionados para fabricar un currículo único, obligatorio y uniforme. Internacionalmente se le denomina *currículo básico nacional*; en Colombia se ha etiquetado como *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA).

La OCDE ha recomendado en diversos países la creación de currículos básicos nacionales que, en realidad, operan como currículos únicos. Su propósito central es permitir la uniformización del currículo para hacerlo evaluable, y así diseminar la educación por competencias en contenidos y prácticas pedagógicas. En Colombia, los DBA son la expresión de esa imposición disfrazada de recomendación, una estrategia que reduce el currículo y restringe la autonomía escolar al implementar un currículo nacional único.

Desde una perspectiva garantista, propia del Estado Social de Derecho, los gobiernos deberían generar acciones políticas, administrativas, financieras y formativas que protejan y hagan efectiva la autonomía escolar (artículos 77 y 78 de la LGE). La escuela debe ser un espacio identitario, democrático y legítimo, capaz de desarrollar proyectos educativos acordes con sus realidades culturales, sociales, económicas y políticas, liderados por quienes hacen parte de cada territorio.

En este contexto, la imposición de pruebas externas, estandarizadas y masivas constituye una involución. El uso político y mediático de los resultados de las pruebas PISA y SABER desvían la atención del verdadero sentido de la evaluación, así como del debate sobre calidad y financiación de la educación pública y privada en el país.

Esto se agrava cuando gobiernos neoliberales desacreditan y estigmatizan la educación pública como estrategia para profundizar la privatización, mercantilizar la educación y convertirla en un negocio rentable, al nivel de servicios como las comunicaciones, el agua, la salud o la infraestructura vial.

Además de la instrumentalización de los resultados de PISA, es necesario examinar las características de estas pruebas y su verdadera incidencia en la calidad educativa. Aunque generan información sobre resultados, no cumplen con criterios metodológicos propios de una evaluación formativa. En cambio, reducen el aprendizaje a una relación estímulo–respuesta centrada exclusivamente en el estudiante, produciendo explicaciones simples y lineales (Fernández et al., 2017).

En general, estas imposiciones de la OCDE revictimizan a las instituciones educativas públicas y poco contribuyen a superar las históricas privaciones que enfrentan. Como señala Fernández et al. (2017):

No son tenidas en cuenta en el ejercicio. De modo que el “ruido” que hacen los resultados de las pruebas estandarizadas es tan grande, que además de crear una determinada opinión pública, nos devuelve a un sistema meramente eficientista, donde lo que importa es la relación entre los *inputs* y los *outputs*, olvidándose de analizar la calidad de los contextos y los procesos donde tienen lugar los intercambios educativos. Se atribuyen carencias a los estudiantes de forma reduccionista y se extrapola falazmente que la evaluación de competencias del alumnado está suponiendo una medida de detección y mejora de la calidad del sistema educativo. (p. 55)

La hegemonía del currículo de los DBA y sus herramientas de apoyo (mallas curriculares, matrices de referencia, integración de componentes curriculares) trasciende lo prescriptivo y define prácticas pedagógicas y la dinámica misma del aula. Junto a la presión que ejercen las pruebas SABER y el ISCE, el discurso oficial se refuerza con estrategias de formación docente como el programa “Todos a Aprender” (PTA), con el fin de consolidar el control total sobre currículo y prácticas pedagógicas.

Currículos alternativos

Pensar el currículo desde una perspectiva holística y proponer modelos alternativos exige asumir su reflexión y seguimiento desde un enfoque político. Esto implica comprender lo local en su formulación y definir el lugar que ocupan el conocimiento, las re-



laciones de poder y el contexto educativo. Es decir, reconocer tensiones socioeconómicas y políticas entre lo local y lo global, y a partir de ello, diseñar un currículo que rescate las particularidades de los escenarios, incorpore las problemáticas sociales, reconozca la intersubjetividad y posibilite la construcción de significados en torno al mundo de la vida.

El currículo no puede pensarse sin reconocer la cultura como un sistema histórico que atraviesa la educación y la escuela. Sin embargo, tampoco puede entenderse como mero mecanismo de reproducción cultural. El papel de la cultura es transversal a los distintos escenarios sociales. Por esta razón, el currículo ha sido objeto de estudio tanto en las ciencias de la educación como en las ciencias sociales y humanas, incluso desde una sociología de la educación, dando origen a diversas teorías curriculares:

La visión del mundo desempeña un papel importante tanto en el desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanas como en los debates educativos-formativos. En general, se considera que las teorías curriculares son visiones del mundo distintas, articuladas con o apoyadas en teorías propias. En este sentido, se habla del pensamiento clásico curricular, el contemporáneo y el postmoderno. De la observación que muestra la permanencia de las oposiciones entre tendencias curriculares, se infiere frecuentemente la existencia de una pluralidad de teorías distintas que se sustentan en los grandes paradigmas de las Ciencias de la Educación. Un examen más cuidadoso de la evolución reciente confirma esta percepción. Se pueden distinguir dos categorías:

- Por un lado, corrientes teóricas curriculares que tienen su sustento teórico adecuado en categorías como la cultura, la formación, entre otras.
- Por el otro, teorías curriculares apoyadas en resultados de investigaciones precisas, obtenidas en el marco de uno de los Paradigmas de la Formación, como el francés, el alemán, el anglosajón o el Latinoamericano. (Mora R. 2014, p. 8)

En este sentido, al hacer referencia a currículos críticos o alternativos para Colombia, se requiere: 1. reconocer el currículo en un sentido más amplio que su definición formal; 2. comprender el contexto institucional desde donde se definen los currículos; 3. proponer un escenario de reflexividad en torno a las prácticas educativas; 4. identificar aquellos aspectos que determinan la definición y gestión de los currículos; 5. comprender el sentido de la praxis, la acción y la reflexión como aspectos estructurales para la transformación de la realidad.

Preguntas para la reflexión

Para cerrar, con el propósito de profundizar la reflexión desde las visiones e interpretaciones de maestras y maestros en el país profundo, se esgrimen los siguientes interrogantes como inquietudes nacidas del contexto cotidiano académico y escolar:

- ¿Cuál es el papel de los estándares y los lineamientos nacionales en la construcción del currículo institucional? ¿Son una guía flexible o una imposición que limita la autonomía institucional?
- ¿Diseñamos y ejecutamos un currículo propio o simplemente implementamos lo ordenado por el Ministerio de Educación Nacional y las autoridades educativas locales y regionales?
- ¿Qué lugar ocupa la investigación en la práctica pedagógica diaria del maestro? ¿Es vista como una herramienta de mejora o como una obligación externa?
- ¿Qué condiciones institucionales (tiempo, recursos, incentivos) se garantizan para que los docentes investiguen? ¿Hay obstáculos estructurales que impiden desarrollar procesos investigativos?
- ¿Qué intereses están detrás de las decisiones curriculares? ¿Responde el currículo a las necesidades del contexto local o a políticas impuestas desde el nivel central?
- ¿Quiénes participan realmente en la construcción del currículo en las instituciones educativas públicas del país y quiénes deberían participar? ¿Se incluyen las voces de docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad local?
- ¿Qué relación existe entre la evaluación y las prácticas pedagógicas en los planteles educativos públicos de su región? ¿Se enseña para formar o para cumplir con los estándares de las pruebas externas?
- ¿Qué tan reflexiva y autocrítica es la labor de los docentes? ¿Se revisan y ajustan las prácticas con base en los resultados y retroalimentación?
- ¿Cómo influyen las condiciones laborales (sobrecarga, falta de recursos, infraestructura, conectividad) en las prácticas pedagógicas de los maestros?

Conclusión

La imposición de un currículo único, fundado en el rendimiento y legitimado por evaluaciones externas, revela un proyecto de colonización pedagógica que busca homogenizar los sentidos de la educación a partir de una única mirada, eliminando así su dimensión crítica y transformadora. Frente a este panorama, urge reivindicar la autonomía escolar y recuperar el carácter político, cultural y situado de las comprensiones curriculares. Las propuestas de alternativas curriculares no solo cuestionan el modelo dominante y sus determinantes, sino que abren caminos para repensar la escuela desde las dinámicas

territoriales, el pensamiento crítico de los docentes y la diversidad de conocimientos y saberes. Posicionar el vínculo entre educación y justicia social implica, hoy más que nunca, escuchar las voces de los agentes educativos, descentrar el currículo del estándar y devolverlo al lugar donde se genera sentido: la vida escolar en comunidad.

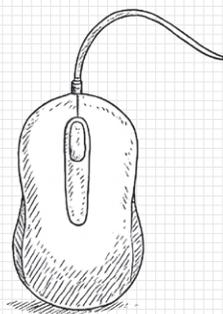
Bibliografía

Fernández Navas, M., Alcaraz Salariche, N., & Sola Fernández, M. (2017). *Evaluación y pruebas estandarizadas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10(1), 51-67.

Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214, 8 de febrero de 1994. Colombia.

Mora, R. (s. f.). *Tendencias curriculares: balance y perspectivas*. Recuperado de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316





QUINTA CATEGORÍA

Medios de comunicación y Tecnologías de la información

Óscar Fernando Martínez¹

Luis Eduardo Rico Orozco²

«La tecnología es un sirviente útil, pero un jefe peligroso»

Christian Louse Lange

Resumen

La Revolución Industrial marcó un punto de inflexión al redirigir los saberes ancestrales hacia la productividad económica, estableciendo un vínculo entre el desarrollo tecnológico y la generación de valor en la sociedad occidental. En este contexto, la educación ha asumido un papel fundamental, ya que la técnica y la tecnología han moldeado la forma en que se construye y utiliza el conocimiento socialmente, siendo la educación la

1 Lic. Educación básica con énfasis en educación física, Magíster en Gerencia de Instituciones Educativas. Asesor CEID-FECODE.

2 Doctor en Filosofía. Asambleísta ADE. Asesor CEID-FECODE.

encargada de su reproducción cultural. En el caso de Colombia, las estructuras educativas han sido influenciadas por organismos multilaterales, orientándose hacia el consumo y uso de tecnologías globales. Esta tendencia se alinea con la cultura informacional actual, donde la información y el entretenimiento compiten por la atención del consumidor, transformándolo en “audiencias” y mercantilizando el conocimiento. La integración de medios tecnológicos en la educación ha generado debates cruciales sobre el rol del maestro y la pedagogía. La pandemia de COVID-19, si bien aceleró la adopción de plataformas y la educación híbrida, también expuso las desigualdades en el acceso a la tecnología educativa, dejando a muchas comunidades excluidas.

Ante este panorama, el texto enfatiza la necesidad de una “coeducación” crítica que promueva el pensamiento crítico y el uso ético de la tecnología, buscando recuperar el componente humano en medio de la era tecnológica.

Palabras clave

Revolución Industrial, productividad económica, desarrollo tecnológico, generación de valor, educación, Colombia, cultura informacional, medios tecnológicos, desigualdades, componente humano.

Introducción

Con la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX la cultura civilizatoria moderna adoptó conocimientos y prácticas de sabiduría ancestrales propias de los pueblos del indostán (Dussel, 1998, 2006, 2014), para generar un modo de conocimiento centrado en la reproducción, el cálculo y la eficiencia de las acciones económicas. A partir de la segunda guerra mundial y, de manera especial con el posicionamiento geopolítico de las tesis expuestas por Karl Popper (1945) el criterio de productividad positiva, “origen y finalidad” de las acciones articuladas por los sujetos en las sociedades occidentales ha provocado la creación de estructuras sociales regidas por la utilidad, la eficiencia y la producción. En este escenario el desarrollo tecnológico se estableció como medio para el posicionamiento de formas y contenidos de conocimiento vinculados a los procesos de “producción de valor”. Desde allí, y a lo largo de distintos momentos, las transformaciones tecnológicas han estado ligadas a un modo de materialización productiva del conocimiento.

La técnica (*tékhnē*), como forma del conocer orientada a los actos productivos (*poiesis*), ha tenido un proceso histórico consustancial al desarrollo de la humanidad. Sus componentes, formas y herramientas (lo tecnológico) han servido de medios al posicionamiento



to de las concepciones y finalidades propias de la racionalidad científica. Justamente, el uso práctico de lo que se considera como ciencia en las sociedades modernas se encuentra vinculado a los mecanismos utilizados para su reproducción cultural, escenario en el que el campo educativo ha cobrado particular importancia para las discusiones relacionadas con la verdad, la generación de conocimiento y su uso social en las esferas de la política, la academia, y los diversos sectores de la institucionalidad económica. En tal sentido, a lo largo del tiempo, cada innovación tecnológica ha sido programada para interactuar culturalmente con las técnicas dispuestas para su reproducción a través sistema educativo; su presencia en él genera, retos, tensiones, debates, propuestas de cambios y resistencias.

En el escenario colombiano esta misma dinámica se encuentra referida al lugar geopolítico asignado a nuestro país en el marco de la distribución internacional del trabajo, que es a la vez una organización internacional de la producción y del consumo. Organismos multilaterales, que determinan el orden cultural en el entramado social a escala global, prescriben los componentes, contenidos, finalidades y roles que deben ser adoptadas en cada sector. Desde allí, la inserción en las dinámicas del mundo globalizado ha generado para Colombia la obligación de adoptar una estructura educativa que se especifica, al menos, en dos sentidos: *uno*, dirigido al consumo de las formas habituales de la producción tecnológica, *otro*, que supone la configuración de un horizonte curricular que permita la habilitación de sujetos y colectividades (capacitación) para el uso social de las tecnologías en un marco de realidad establecido, lo que remite al asunto de la generación de conocimiento aplicado y derivado de las diversas formas tecnológicas.

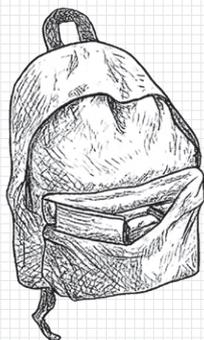
La producción tecnológica “habitual”

En 2007 el filósofo alemán Axel Honneth, desarrollador contemporáneo de las ideas de la Escuela de Frankfurt, publica el libro «*Reificación. Un estudio contemporáneo en la teoría del reconocimiento*». Por aquel tiempo, el mundo de los grandes capitales co-

mienza a mostrar las señales del agotamiento producido en el sistema financiero por la desbordada acumulación monetaria, la especulación en las bolsas de mercado y la eliminación acelerada de miles de puestos de trabajo en empresas que hasta ahora habían llevado a cabo sus operaciones bajo el precepto de las relaciones presenciales. Esto último ocurre gracias a la incursión de una nueva concepción sobre las relaciones entre los seres humanos y el conocimiento. Al respecto, resulta necesaria una breve referencia al modo en que la posesión o acumulación de datos, como expresión de control en la sociedad tecnocientífica del conocimiento, dio paso a una fragmentación de la atención, dirigida al aumento de la efectividad para influenciar los distintos procesos cognitivos y las relaciones entre los individuos.

El surgimiento y posicionamiento de los medios de comunicación radial y televisivo, desde la década de los 50 y hasta los 70, trajo consigo la difusión de formas del conocer centradas en el consumo y en la individualización de las necesidades. El efecto inmediato que esta separación generó –entre las necesidades de los individuos y de los grupos humanos– puede expresarse principalmente en la instauración de redes de conocimiento centradas en captar la atención de consumidores aislados, con intereses independientes. Nuevas formas de mercancías exigían otras formas de consumo y, por tanto, otros consumidores. Para mantener el vínculo entre consumidores y mercancías se produce una “inversión”, es esto, es un cambio en el lugar o posición de los elementos que intervienen en la relación mercantil. Los sujetos-consumidores son asumidos ahora como consumidores-audiencia; el secreto del éxito comercial se estimaba entonces en la capacidad de mantener y promover el “anclaje”, la atención de la audiencia hacia las mercancías, haciendo de los primeros un nuevo tipo de producto, sin vínculo alguno con los procesos cognitivos que posibilitan las producciones tecnológicas. Señala Vega (2011):

La tecnociencia se ha convertido en un nuevo nicho de mercado, con todos los criterios de rapidez y eficacia típicos del capitalismo: en lugar del tiempo lento y pausado propio del conocimiento, predomina la aceleración esquizofrénica de producir en serie [...]



Aquí no importa un genuino avance de la Ciencia y el conocimiento sino la rentabilidad inmediata que se pueda desprender de la investigación ya que el conocimiento se ha convertido en un monopolio privado. (p. 185)

Alrededor de la primera década de este siglo la cultura de lo informacional giraba en torno a la atención. Este proceso implicaba el desplazamiento del mundo cotidiano de los sujetos hacia el mundo cotidiano de la información, o lo que es igual, la reestructuración de los sujetos como herramientas o mecanismos para la difusión de la información dirigida a mantener la atención mediante el “entretenimiento”. De la atención centrada en las “cosas-objetos” se pasaba atención sobre las “cosas-información”, caracterizada por presentar un flujo de datos mucho más rápido y no-permanente. La tenue y casi imperceptible distinción, entre el mundo de las mercancías producidas en un mercado y el mundo de las mercancías generadas por los imaginarios establecidos desde los medios de comunicación, continuó manifestándose bajo las mismas características: cosas indiferentes, indistintas, iguales y, con ellas, datos indiferentes, indistintos, iguales. Frente a ellos ¿Qué tipo de ser humano resultaba necesario para el consumo de cosas o la acumulación de datos? ¿Cómo se fijaron, en la conciencia del ser humano, los modos de conocimiento necesarios para colmar las expectativas de las audiencias?

El debate sobre medios de comunicación y tecnologías en la escuela, más allá de esas posturas que la aceptan o la condenan, se debe partir del reconocimiento de la tecnología como producto de la acción humana, presente a lo largo de la historia con variaciones en sus formas, modalidades, transformaciones y usos. Muchos de los actuales debates acerca del uso de medios tecnológicos en las aulas guardan semejanzas con la llegada de la radio y la televisión a la educación pública a mediados del siglo XX. Estos medios considerados en su momento como “de avanzada” se enfrentaron a diversas preguntas, relacionadas con las intenciones, finalidades y lugar de los actores ¿Sería el maestro reemplazado por una máquina? ¿El uso de tales tecnologías sustituiría a la pedagogía a través de técnicas instrumentales dirigidas al control de estudiantes y docentes? ¿A través de su uso se daría lugar a la reducción de las plantas de personal docente? Estos interrogantes, pertinentes entonces como vigentes ahora, invitan a repensar el horizonte político-pedagógico de los direccionamientos educativos que por mucho tiempo nos han sido impuestos, desplazando al maestro de su rol de intelectual y transformador de sociedad. Un debate de tal importancia no debe limitarse a la aceptación o rechazo de las formas propias de la tecnología actual en la escuela, pero su uso o implementación está sujeto a las relaciones sociales y políticas que determinan tanto el curso de su implementación como la forma en que afecta la subjetividad de quienes involucra. (Kuehn L.2012)

Frente a una “cultura” informacional capitalista

La generación de cosas ha sido una de las formas en las que el ser humano ha hecho posible su permanencia en los distintos tiempos y espacios. Con la aparición y posicionamiento de la cultura informacional esta dinámica ha cambiado de manera acelerada. Junto al movimiento de la información la vida misma de los grupos humanos que se ven influenciados o determinados por ella debe moverse de manera acelerada, teniendo que atender, “en tiempo real”, a múltiples estímulos que exigen de atención permanente. Las cosas, que antes representaban un punto de conexión con la vida real objetiva, son desplazadas por la estructura de una atención indiferente frente a lo exterior. El lugar que ocupan los seres humanos de las relaciones informatizadas, ya no como productores de las cosas sino como guardianes y garantes del flujo de datos e informaciones, es el de “procesadores” de la información. Pero en este acto del procesar los sujetos mismos son procesados por la información que reproducen; son moldeados, hechos a la medida de las tendencias marcadas por la acumulación de los datos programados.

Recientemente, los efectos del fenómeno pandémico han implicado para la educación la adopción de cambios sociales y culturales de impacto directo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La incorporación de un sinnúmero de plataformas educativas en los ambientes escolares, ha propiciado la reestructuración de las prácticas pedagógicas, las mediaciones didácticas y las modalidades de estudio, abriendo la puerta a la educación híbrida como posible solución a problemáticas recurrentes en el ámbito escolar (deserción, ampliación de cobertura, dificultades del aprendizaje, entre otras). De manera simultánea, la configuración de estas “formas” educativas contrasta con la situación de aquellas comunidades que se encuentran en las zonas rurales y de difícil acceso, quienes al no gozar de “buena conectividad” son relegadas o excluidas por las mismas innovaciones tecnológicas, diseñadas para la “inclusión social”.

De este modo, las nuevas concepciones tecnológicas se han convertido en un paradigma dominante que ha ingresado a las dinámicas escolares “sin el permiso de la pedagogía” (Kuehn L.2012). Esta afirmación, que puede ser controversial, invita a reflexionar sobre las formas y contenidos en que los diversos saberes disciplinares interactúan con las técnicas que se derivan de los usos tecnológicos instrumentales, e igualmente problematiza la doble cuestión acerca de cómo son utilizadas en los quehaceres pedagógicos y de cómo se garantiza en la escuela pública la presencia de los dispositivos y mediaciones considerados como necesarios. Al respecto, resulta claro que existen Instituciones Educativas públicas en las que el área de tecnología e informática no cuenta con espacios adecuados y equipos necesarios para el desarrollo de las habilidades del pensamiento y aprendizajes asociados a la dimensión tecnológica de la formación. No se trata tan solo de una referencia anecdótica. Lo que también resulta cierto es la

relación paradójica entre las realidades de la escuela pública (necesitada del equipamiento mínimo para la formación tecnológica) y el sentido “capacitista” con el que durante años se ha pretendido configurar una educación tecnológica al servicio de la explotación totalitaria de los saberes, las fuerzas productivas y las relaciones ecosistémicas. Fenómenos como la “quinta revolución industrial”, el “Capitalismo cognitivo”, el “tecnofeudalismo” o configuraciones tecnológicas como la Inteligencia Artificial (IA) se han configurado a partir de la clara intención de reemplazar al ser humano en tareas que hasta el momento le habían sido consustanciales, bajo la pretendida égida del progreso indefinido realizado mediante la optimización eficiente de sus facultades.

En medio de las “profecías” que anuncian la desaparición de profesiones como la docencia o que reducen los procesos formativos escolarizados a la codificación mediante el “big data”, resulta relevante pensar en el modo en que la automatización de los procesos y escenarios sociales constituyen una oportunidad para pensar y proyectar un sentido de lo tecnológico que lo posicione como mediación para la realización de la vida de todos (Coeckelbergh, 2021, p. 117). No acceder críticamente a la reflexión referida a la interacción entre el sector educativo y la IA puede ocasionar, por ejemplo, que docentes y estudiantes renuncien al desarrollo de las facultades creativas con las que se proyectan los procesos de preparación y evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, otro de los aspectos asociados al uso de las tecnologías (de la información) en la escuela es el referido a las “redes sociales”, al respecto valga la pena enunciar algunas nociones descriptivas generales. La necesidad de acceder hasta los últimos rincones informativos (aquellos en los que hasta los conceptos de “vida íntima” “vida personal” o “lo propio” son cuestionados por la propensión a “la divulgación”, “la transparencia” y el “me gusta”) ha configurado al ser humano de las “redes digitales” como impulsador y anfitrión de un modelo de relacionamiento llamado “red social”. La “red” representa el ideal de la presencia permanente, omnisciente: estar presente en todo momento, siempre, con conocimiento perfecto y actualizado, ha sido asumida como una de las formas en las que la libertad del individuo se realiza prescindiendo del reconocimiento de los otros, que siempre es responsabilidad frente a los otros.

En su libro «no-cosas» (2021) el filósofo sur coreano Byung-Chul Han propone una crítica al espejismo de esta construcción de libertad:

La infoesfera tiene cabeza de Jano³. Nos ayuda a tener más libertad, pero al mismo tiempo nos somete a una vigilancia y a un control crecientes. Google presenta la futura *smarthome* en red como una «orquesta electrónica». Su usuario es un «director

3 Divinidad romana de dos rostros, representaba los inicios y los finales.

de orquesta». Pero los autores de esta utopía digital describen en realidad una *prisión inteligente*. En la *smarthome* no somos autónomos. Más bien somos *dirigidos* por diferentes autores, incluso por metrónomos invisibles. Somos objetos de una visión panóptica⁴ [...]. Los infómatas⁵, que nos ahorran mucho trabajo, resultan ser eficientes *informantes*, que nos vigilan y controlan. De ese modo permanecemos confinados en la infoesfera. (pp. 17-18)

Las «no-cosas» actúan como «no-presencias». Son ausencias que configuran un modo de estar, de habitar los espacios y los tiempos, como lo imperceptible, y que, sin embargo, generan todo un ambiente de comprensión. Desde esta postura del comprender el sujeto de las redes sociales está llamado a asumir una postura adaptativa y reproductora, frente a la cual desaparecen la veracidad o falsedad de los hechos y se asume la certeza momentánea de las impresiones ¡el habitante digital del smarthome debe ser alguien fácilmente impresionable!

Recobrar el reconocimiento: “lo tecnológico” al servicio de “lo humano”

Los distintos discursos y propuestas acerca de lo que sea o pueda implicar la libertad han hecho referencia al concepto de autonomía. Esta categoría, presente en el pensamiento de Immanuel Kant, parte de la posibilidad de hacer uso de la propia razón, determinar la voluntad y perseguir finalidades que puedan ser establecidas como finalidades colectivas, lo que implica en todos sus componentes la decisión irrestricta de los sujetos. En el marco de las sociedades digitales, la autonomía ha sido acuñada como capacidad para acceder a la sumatoria de efectos ocasionados por la acumulación de datos, el mayor de ellos dar continuidad a su tendencia hacia el movimiento permanente. Así, la libertad queda despojada de la autonomía y se convierte en coerción, tendencia permanente a un rendimiento que no ha aprendido a detenerse y que se concibe a sí mismo como bueno y libre, aunque es esclavo. Bien lo señala Nietzsche en «*Más allá del bien y del mal*» (1886): «Donde quiera que la moral de los esclavos llega a dominar, el lenguaje muestra una tendencia a aproximar las palabras “bueno” y “tonto”» (2009, p. 164).

4 Edificación carcelaria del siglo XVIII, utilizada para observar a los presos desde una torre central, sin que ellos pudieran ser vistos.

5 Medios, herramientas y dispositivos informáticos.

La relación existente entre los dispositivos tecnológicos, las audiencias receptoras/consumidoras de información y el modo de reconocimiento en red que es ahora la interactividad entre seguidores eficientes, resulta un reto existencial y estratégico para la educación pública colombiana. El paradigma de la interacción en una sociedad en red delimita el rango del encuentro al de la conexión circunstancial, pues no es necesario reconocer a quien no tiene rostro. Uno puede “dar un vistazo” a una imagen, un estado, un “reel” o un mensaje, para inmediatamente desconectarse, de modo tal que se acceda a «conexiones diferentes que influyen y que nos afectan en mayor o menor grado» (Santoveña-Casal, 2018, p. 71). La cultura del “me gusta”, en sus distintas formas y manifestaciones, ha hecho de la observación la “llave” de aprobación de lo superficial, de lo que permanece siempre en lo exterior. El “visto” pretende establecer la validez y veracidad de lo que aparece, de manera ágil y contundente, es el referente de la rapidez. Una educación en la que se constituyan procesos de relacionamiento con lo que tecnológico que partan del *aprender a detenerse*, cuestionaría la impaciencia de la vida rápida, permitiendo, a su vez, acceder a un plano de la actividad en el que las ausencias asumen su lugar como manifestaciones de las relaciones entre seres humanos, con historias concretas. Han (2017) ha expresado con acierto la centralidad del detenimiento:

La pura actividad solo prolonga lo ya existente. Una verdadera vuelta hacia lo otro requiere la negatividad de la interrupción. Tan solo a través de la negación propia del detenerse, el sujeto de la acción es capaz de atravesar el espacio entero de la contingencia, el cual se sustrae a una mera actividad [...]. La máquina no es capaz de detenerse. (pp. 50-51)

Aquí se expone un asunto de carácter progresivo. El lugar otorgado a las mediaciones tecnológicas en las sociedades modernas y, por extensión, en sus sistemas educativos, ha sido el de la *positividad instrumental eficiente*. Esta afirmación permanente solo puede conducir al conflicto permanente con uno mismo y con los demás, pues en ella lo dialógico (el diálogo) desaparece. El detenimiento, como facultad que hace posible la generación de una *mirada atenta* y dispuesta al caminar formativo, coloca en común-uniión a los participantes del proceso educativo. La mirada distinta y detenida es el campo específico del *pensar*, que supera el uso acumulativo de informaciones y datos. Juan José Bautista, filósofo latinoamericano propone con claridad este importante asunto epistemológico y relacional:

En el ámbito de lo que se llama razón, lo propio de ella es el pensar, que es cuando la conciencia descubre no solo que detrás de todo lo que aparece ante los ojos están siempre los sujetos, sino que detrás del aparecer de todo ser humano siempre está como presupuesto todo un horizonte de creencias, ideologías, mitos, cosmovisiones, utopías, etc., que dan sentido a sus actos y a toda su vida [...], que muestra o enseña que en última instancia el sujeto está en relación con el todo de la realidad. (2014, p. 206)

Se ve entonces cómo es que, cuando se habla o piensa en “lo humano”, no se puede acudir sin más a una generalización consistente en la yuxtaposición o enfrentamiento entre cosas. Una experiencia de lo tecnológico en la escuela pública colombiana que favorezca el encuentro posibilitará el reconocimiento de la *vida en sentido amplio*, desde la interrelación de sus múltiples factores, evitando miradas curriculares reduccionistas como la promovida por la metodología STEAM. En ese horizonte experiencial la mirada profunda descubre lo nuevo o, mejor dicho, lo que siempre había estado ahí sin que hubiese visto la luz, haciendo necesaria una co-educación en el detenimiento, en el aprender a mirar y en el pensar crítico.

Ahora bien ¿cuál podría ser el sentido, objetivo o propósito de una co-educación para el reconocimiento? ¿Son posibles, en las condiciones actuales de la cultura digital y de la tecnociencia de masas, una educación para el mirar en profundidad, el detenimiento y el pensar crítico?

Las herencias culturales que han acompañado el acontecer de la historia colombiana durante los últimos decenios muestran, como antecedentes propios de las relaciones poblacionales, la existencia arraigada de diversas estructuras y manifestaciones de violencia, en una escala casi institucionalizada. Con el surgimiento y proliferación de los ambientes informacionales y las redes de datos los contenidos de muchas de estas manifestaciones han migrado hacia los ambientes digitales, lo que se ha visto exacerbado por un estado de polarización no solo en el campo político sino prácticamente en todos los espacios y aspectos de la vida cotidiana. La superación de esta fragmentación (en la que tal vez exista la posibilidad de una incidencia directa por parte de la educación pública), en línea con el desarrollo temático expuesto, sugiere la importancia del encuentro y el posicionamiento de lo humano como componente ético-crítico de los usos tecnológicos. Enrique Dussel, otro de los grandes filósofos nacidos en nuestro continente, elabora magistralmente la cuestión:

La vida humana es el *modo de realidad* del sujeto ético [...], que da el contenido a todas sus acciones, que determina el orden racional y también el nivel de las necesidades, pulsiones y deseos, que constituye el marco dentro del cual se fijan los fines. (Dussel, 1998, p. 129)

Volver sobre lo propio de lo humano implicará entonces dar prioridad a la vitalidad del encuentro, haciendo uso de las mediaciones que nos permitan colocar en común aquellos aspectos que dan forma y contenido a la vida, dimensión en la que las mediaciones tecnológicas y redes informacionales - aunque necesarias- no pueden ser absolutizadas sino solo consideradas como lo que son, medios para alcanzar la dignificación del fin supremo de la vida.

Interrogantes reflexivos para el diálogo

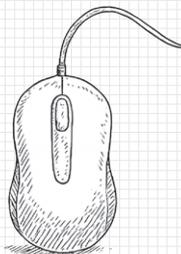
En el marco del horizonte categorial sugerido, el 3.er Congreso pedagógico nacional puede hacer suyos los siguientes interrogantes:

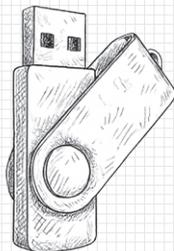
- ¿De qué manera podemos hacer que la tecnología influya positivamente en nuestras escuelas?
- ¿De qué manera la educación pública colombiana puede (o no) ser uno de los escenarios en los que la “masificación” acrítica de la tecnología puede ser instrumentalizada para beneficio de intereses capitalistas?
- ¿Cómo las nuevas tecnologías pueden transformar positivamente la sociedad?
- ¿Cuál es el impacto del área de tecnología en el sistema educativo y en la sociedad?
- ¿Cómo perciben los maestros el impacto de la IA en la educación?
- ¿De qué manera establecer y fomentar una formación crítica y permanente del magisterio, en los aspectos más relevantes del campo tecnológico?

Conclusión

La tecnología se presenta como una herramienta clave para fortalecer los procesos metacognitivos, promoviendo el pensamiento crítico y la autorreflexión en los estudiantes. Además, puede funcionar como un medio para crear una “contra hegemonía” en la escuela, transformando el entorno educativo a través del uso estratégico de los medios informacionales.

Es crucial analizar a fondo la interacción entre educación y tecnología, comprendiendo los diversos factores que la influyen. Un desafío significativo radica en la integración del pensamiento crítico con las mediaciones tecnológicas en la enseñanza. Es impor-





tante subrarañar la importancia de reflexionar sobre la incidencia de la tecnología en la subjetividad docente, es decir, cómo esta afecta la práctica pedagógica de los maestros. En este sentido, se destaca el papel de organizaciones como FECODE para liderar el reconocimiento de este impacto. Asimismo, es fundamental abordar las brechas tecnológicas, analizando y superando las desigualdades evidenciadas durante la pandemia, y promoviendo la inclusión del software libre para democratizar el acceso a la tecnología. La educación debe incorporar categorías enriquecedoras como el “transhumanismo” y la “ética digital” para analizar su impacto en los procesos sociales.

Finalmente, es esencial establecer una clara distinción entre tecnología, técnica y ciencia. Si bien las herramientas tecnológicas son valiosas en el proceso educativo y deben aceptarse cuando benefician el aprendizaje, es imperativo que no reemplacen al docente. La pandemia, por su parte, sirvió como un catalizador, evaluando las capacidades docentes y propiciando nuevas formas de enseñanza.

Bibliografía

- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Madrid: Editorial Akal.
- Ballesteros, B. *et al.* (2018). *Enredados en el mundo digital. Sociedad y redes sociales*. Editorial UNED: Madrid.
- Coeckelbergh, M. (2021). *Ética de la inteligencia artificial*. Ediciones CÁTEDRA.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder: Barcelona.
- _____. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Editorial Herder: Barcelona.

Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Editorial Katz: Buenos Aires.

Kuehn L. (2012). *La tecnología digital y la educación, perspectivas críticas*. Revista Educación y Cultura, número 101.

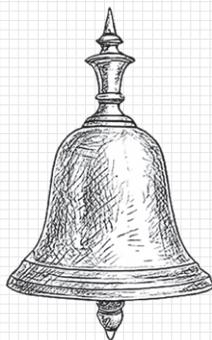
Kuehn L. (2012). *Cada herramienta moldea la tarea...y el cerebro, una reflexión crítica sobre la tecnología y su uso en la educación*. Revista Educación y Cultura, número 101.

Nietzsche, F. (2009). *Más allá del bien y del mal*. Editorial Porrúa: México.

Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. México: Editorial Paidós.

Vega, R. (2011). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Volumen 2: Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario*. Bogotá: Impresol ediciones.





SEXTA CATEGORÍA

Comunidad Educativa

Giovanny Rojas Morales¹

«Los ciudadanos críticos ponen en tela de juicio la situación actual y, a través de su comprensión, intentan mejorarla. Interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa. Para ello, la escuela no sólo necesita enseñar. Necesita aprender tantas cosas...»

M. A. Santos Guerra.

Resumen

El texto analiza el concepto de comunidad educativa en Colombia, articulando la perspectiva normativa con enfoques pedagógicos críticos y territoriales. Aborda la participación real en la vida escolar, el papel del gobierno escolar, la incidencia de los actores educativos y las tensiones provocadas por el neoliberalismo. Desde autores como Freire, Giroux, McLaren y Santos Guerra, se reivindica la escuela como espacio

1 Sociólogo Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos. Magister en Educación. Integrante Comité Editorial Revista Educación y Cultura (FECODE). Asesor CEID-FECODE.

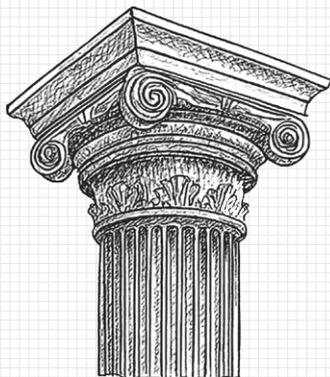
político, cultural y transformador, donde la reflexión colectiva es clave para construir democracia y justicia social desde los territorios, fomentando vínculos entre escuela, comunidad y entorno.

Palabras clave

Comunidad educativa, participación democrática, Proyecto Educativo Institucional (PEI), gobierno escolar, pedagogía crítica, transformación territorial, escuela como espacio político.

Introducción

El debate sobre el concepto de “comunidad educativa” en el contexto colombiano y en el marco de la preparación del Tercer Congreso Pedagógico Nacional, proceso histórico del Movimiento Pedagógico, cobra una importancia fundamental en el actual momento político del país, en el cual se reconocen de manera más directa diferentes expresiones de comunidades educativas, en línea con lo planteado desde la Constitución Política de 1991. Por ende, la discusión incluye los elementos básicos y esenciales establecidos por el marco normativo nacional referente al concepto, pero también los abordajes desde las pedagogías y análisis críticos, así como los planteamientos propios de los pueblos desde los territorios, considerando la diversidad de la escuela. La invitación para quienes lean el texto es ampliar la mirada con respecto a los saberes y sentires previos sobre lo que se entiende por “comunidad educativa”, y que como resultado de la reflexión se logre una mirada común, amplia, incluyente, democrática y con potencial transformador del concepto y su realidad actual.



De la normatividad educativa a la participación formal

Para tener un punto de partida frente a la discusión y la reflexión, es preciso recordar la definición normativa desde la cual se han reconocido a las y los integrantes de la comunidad educativa, desde la perspectiva del gobierno escolar. Según el artículo 6.º de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, la comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. La Constitución de 1991 proclama, en el artículo 68, el derecho a la participación de la comunidad en la escuela: “La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación”; este precepto fue recogido en la Ley 115 de 1994, la cual regula su conformación, competencias y funciones. Así, queda claro que en Colombia la comunidad educativa, sus integrantes y sus funciones están debidamente definidas y contempladas en el orden jurídico y constitucional.

Además de su configuración desde el ejercicio del derecho a hacer parte del gobierno escolar, como garantía de participación en la vida escolar, el artículo 142 de la Ley 115 también regula el funcionamiento de los gobiernos escolares en los siguientes términos: En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, educadores, administradores y padres de familia en aspectos como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que promuevan la participación democrática en la vida escolar. Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico. Tanto en las instituciones públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas.

Pensar en la comunidad educativa como sujeto esencial de la escuela implica retos, pues su constitución no debe estar reglada únicamente por la norma ni tener una relación instrumental con ella, sino consolidarse como proyecto colectivo que permita a sus participantes formarse y actuar en función de objetivos comunes. Esto supone acercar lenguajes, expectativas, realidades, sentires, entre otros aspectos. Freire plantea:

No nos es posible... defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender, por lo cual debe ser inmunizada (la escuela) de las luchas, los conflictos, que se dan lejos de ella, en el mundo distante. (Freire, 1994, p. 90).

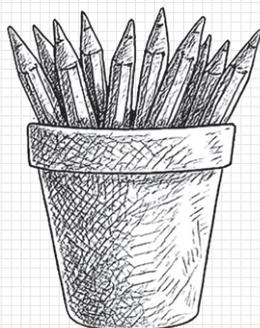
El concepto de comunidad educativa puede entenderse desde el estricto lugar formal establecido por la ley, que implica la inclusión de padres y madres de familia, cuidadores, estudiantes, docentes, directivos y administrativos involucrados en una misma institución educativa. Sin embargo, estos actores muchas veces terminan en procesos de participación sin verdadera incidencia; consejos que asisten a una reunión semestral, en muchas ocasiones para avalar requisitos normativos, escuchar balances o propuestas de las directivas, pero sin poder de decisión ni impacto cualitativo en la transformación de la comunidad.

Resignificar la comunidad educativa

Otros aportes valiosos en el debate sobre la comunidad educativa, sus integrantes, alcances y posibilidades de transformación no solo de la escuela, sino del entorno comunitario, provienen de la pedagogía crítica. Entre ellos se destacan las posturas de Henry Giroux y Peter McLaren, sin que esto pretenda agotar las perspectivas alrededor del concepto. Giroux sostiene, en obras como *Los profesores como intelectuales* (2000) y *Teoría y resistencia en educación* (2004), que la comunidad educativa no se limita a la escuela, sino que abarca una red más amplia de instituciones y actores sociales, incluyendo familias, organizaciones comunitarias, medios de comunicación y la sociedad en general. La comunidad educativa se concibe como un escenario de encuentro social, comunitario y político, donde se cultivan relaciones de solidaridad y apoyo mutuo, se abordan desigualdades sociales y se promueven inclusión, igualdad de oportunidades y transformación.

Desde esta perspectiva, si la escuela se concibe no solo como espacio académico, sino también como escenario comunitario, cultural y político, la comunidad educativa es un sujeto colectivo constituido por vivencias comunes, lazos afectivos, acción colectiva, convivencia y conflicto. Estas dimensiones no inciden únicamente en los intereses escolares, sino también en los de la comunidad más amplia en la que las instituciones educativas se sitúan.

La postura crítica del pedagogo Peter McLaren, complementaria a la de Giroux y otros exponentes de la pedagogía crítica, considera a la comunidad educativa como posibilidad transformadora de la realidad, desde relaciones de solidaridad, resistencia y lucha por la justicia social, lideradas principalmente por maestras y maestros. En *La vida en las escuelas* (1984), McLaren evidencia el influjo del entorno cultural, social y político en la escuela, afectando las relaciones internas y configurando nuevos actores. Esta situación permite analizar comunidades educativas no necesariamente inscritas en contextos multiculturales, reconociendo su complejidad y potencial emancipador.



Escuela, territorio y democracia: desafíos del presente

Así, los integrantes de la comunidad educativa deben asumir el protagonismo en su conformación y participar activamente en su construcción colectiva, con el propósito de contribuir a la reflexión sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las implicaciones de la política educativa, reconociendo las particularidades, potencialidades y necesidades de cada territorio. Se promueve así la vivencia de nuevas concepciones sobre la participación real, como ejercicio de la democracia en la escuela:

La comunidad escolar tiene un proyecto que surge de la discusión, de la preocupación por los alumnos y por la sociedad a la que luego se incorporan. El proyecto no es un mero artefacto tecnológico que tiene escasa vinculación con la práctica, sino un elemento que regula la acción porque surge de la reflexión y de la intención aglutinada de todos los integrantes (Santos Guerra, 2000, p. 47).

Santos Guerra plantea que la sociedad actual se articula en torno a varios ejes que, aunque presentes históricamente, se han profundizado y vuelto peligrosos, constituyéndose en una filosofía y forma de actuar que se ha naturalizado. Estos ejes incluyen:

Individualismo exacerbado, competitividad extrema, obsesión por la eficacia, relativismo moral, conformismo social, olvido de los desfavorecidos, privatización de bienes y servicios, hipertrofia del presentismo, presión de los medios de comunicación, imperio de las leyes del mercado, consumo obsesivo y diversificado, desarrollo de tecnologías de la información, y pragmatismo frente a la ideología (Santos Guerra, 2000, pp. 25-32).

Muchos de estos ejes contradicen la posibilidad de una escuela que permita pensar, adquirir conciencia, participar y desarrollar un enfoque humanista, es decir, que fomente el pensamiento crítico, la reflexión, y una educación orientada hacia la vida comunitaria, la cordialidad y la fraternidad, incluso con el entorno territorial y la naturaleza.



Cada uno de los grupos que conforman la comunidad educativa posee conocimientos, intereses y expectativas influenciados por diversas instituciones formales e informales. A pesar de las contradicciones, todos enseñan y aprenden a través del encuentro, el diálogo y el intercambio, generando cotidianamente una existencia más plena, una mejor comprensión del entorno, del territorio y del ser social, cultural e histórico. En el corto y mediano plazo, esto se traduce en una convivencia fraterna en ese microespacio que es la escuela y, por extensión, en la sociedad.

Aunque las relaciones entre escuela y familia han estado marcadas por recelo o desconfianza —a menudo alimentadas por contradicciones emanadas del poder estatal y sus normativas— es fundamental reconocer que la escuela ofrece espacios para la reflexión, la argumentación y el respeto por los saberes acumulados históricamente. Tales espacios son capaces de transformar la sociedad y fortalecer el ejercicio democrático.

La escuela, como organización, puede centrarse en ejecutar normativa externa o, como sería deseable, desarrollarse de manera autónoma para potenciar el aprendizaje y la transformación. La creatividad, contextualización, participación, apertura comunitaria, flexibilidad organizativa y autorreflexión son características más presentes en las organizaciones que aprenden que en las que simplemente obedecen (Santos Guerra, 2000, p. 46).

Esto implica que la escuela no debe ser vista como un “depósito” por parte de las familias, sino como un espacio vital para el desarrollo del ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, consagrados en el artículo 67 de la Constitución Política. Se aprende a ser democrático viviendo democráticamente. Desde esta visión, el liderazgo ejercido por las directivas institucionales —en lo pedagógico, académico, administrativo y comunitario—, junto con el empoderamiento de cada estamento dentro del gobierno escolar, permitirá que la voz de todos y todas sea escuchada, comprendida e interpretada.

En la búsqueda de rutas de fortalecimiento y formación en relación a estas diversas maneras de ser comunidad educativa, se hace necesario el debate y la investigación acerca de los problemas de la escuela para comprenderla en su verdadera dimensión y producir conocimientos sobre ella, y así poder intervenir a través de propuestas formativas y de acción que le permitan a la comunidad asumir su rol, contribuyendo a su articulación con acciones organizativas y formativas, por ejemplo, en defensa de la educación pública, de su adecuada financiación, el análisis de las políticas educativas.

Preguntas para el diálogo

Para analizar los procesos descritos es importante reconocer algunos aspectos que nos permitirán comprender las dinámicas escolares y sus potencialidades. Desde allí será posible generar vínculos para la articulación de acciones políticas reflexivas y conscientes. En orden a la creación de ámbitos reflexivos críticos, que convoque a los diversos actores e instancias de la comunidad educativa, pueden considerarse los siguientes interrogantes:

1. Participación en la organización escolar, el gobierno escolar y el aula: ¿Cómo se manifiesta la participación en la vida cotidiana de la escuela? ¿Qué procesos y niveles participativos existen?
2. Relación con el entorno: ¿Se estudia el territorio y se integra al proyecto pedagógico? ¿Se usa como recurso educativo? ¿Existe apertura o cierre ante el contexto nacional y global?
3. Asuntos de convivencia: ¿Cómo se construyen acuerdos explícitos e implícitos? ¿Cómo se aborda la disciplina y se crea cultura escolar? ¿Cómo se compromete la comunidad escolar en estos procesos?

Conclusión

El concepto de comunidad educativa en Colombia exige una comprensión más allá de su definición normativa. Si bien la ley reconoce actores y funciones, la participación real y transformadora depende de prácticas democráticas vividas en la escuela, articuladas a su entorno territorial. Ampliar esta mirada implica reconocer el papel de la escuela como escenario de praxis político-cultural y de construcción de ciudadanía. La comunidad educativa debe asumirse como sujeto colectivo con capacidad de incidencia, reflexividad y resistencia frente a los retos del neoliberalismo. Solo así será posible pensar una educación pública inclusiva, crítica y territorializada, en sintonía con los principios



del 3.er Congreso Pedagógico Nacional y las aspiraciones a una sociedad más justa. En este sentido, Apple y Beane (1997), proponen como componentes insoslayables para la construcción de escuelas democráticas:

- La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté más informada de lo posible.
- Fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas.
- El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.
- Preocupación por la dignidad de los derechos de los individuos y de las minorías.
- Una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado, sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas.
- La organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrática. (p. 21)

Si se entiende la escuela como un escenario de mediación cultural atravesado por poderes y políticas diversas, se puede transformar la mirada organizacional tradicional sobre la comunidad educativa. Esta transformación potencia acciones conjuntas, fortalece el vínculo comunitario y armoniza la reflexión con la práctica cotidiana —reto esencial que deberá abordarse en el 3.er Congreso Pedagógico Nacional.

Bibliografía

Apple, M. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata.

Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-184681.html>

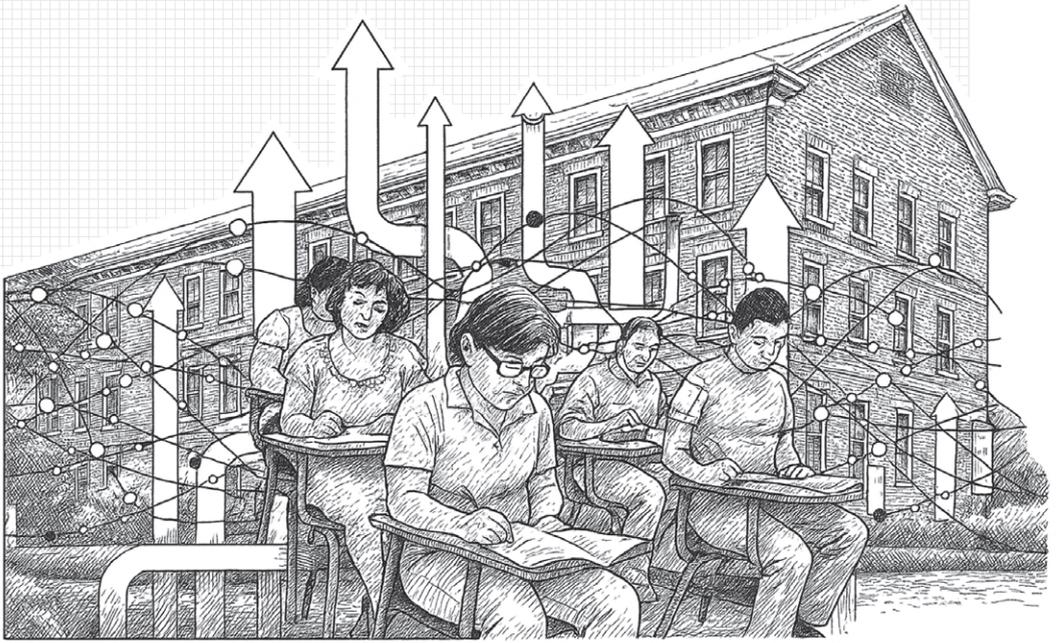
Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En: Castells, M. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Graó.

Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores.

Posada, J. J. (2000). *Notas sobre comunidad educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata





SÉPTIMA CATEGORÍA

Formación de Maestros

Luis Armando Aux Ayala¹

María Cristina Orozco Lugo²

«Los que aceptamos la tarea de la transformación social tenemos un sueño, aunque también tenemos una gran cantidad de obstáculos por delante. Pero son los obstáculos, los problemas, los conflictos, de hecho, los que crean las condiciones para la transformación»

Paulo Freire

Resumen

El 3.er Congreso Pedagógico Nacional, en una de sus nueve categorías de discusión, incluye la formación de maestros como un eje trascendental para el mejoramiento de la educación en Colombia. En este contexto, se cuestiona el papel desempeñado por los entes territoriales, los comités territoriales de formación docente y el Sistema Nacional de Formación de Maestros. A ello se suman enfoques formativos aún anclados en

-
- 1 Licenciado en Matemáticas y física. Especialista en Gestión Ambiental. Integrante del Movimiento por la Transformación Educativa y Pedagógica. Integrante del Movimiento de Educadores Populares y Críticos desde y por Nuestra América. Asesor CEID-FECODE.
 - 2 Licenciada en Ciencias sociales. Especialista en docencia universitaria. Magister en Educación. Autora del libro y cartilla *Apréndanos a Gobernar desde la escuela*. Directora del programa del equipo *Magisterio al Día*. Asesora CEID-FECODE.

modelos tradicionales y neoliberales, la incidencia del Programa PTA—centrado en los resultados de pruebas estandarizadas—el limbo jurídico en el que se encuentran las escuelas normales superiores y la persistencia de currículos que, con frecuencia, desatienden la realidad contextual de la escuela colombiana.

Desde la Constitución Política de 1991, la normatividad vigente ha profundizado la precarización docente mediante el recorte de recursos y reformas regresivas que restringen cada vez más la labor pedagógica. Además, se limita el acceso de los y las docentes a procesos de cualificación de alto nivel, por falta de apoyo institucional y de condiciones temporales y espaciales adecuadas. Predomina una visión estatal que ha tendido a estigmatizar la función y el valor del magisterio en la formación de los ciudadanos y ciudadanas que el país necesita.

Este documento busca suscitar un debate amplio y, en esa línea, propone cinco preguntas provocadoras que se ofrecen como punto de partida para ser enriquecidas con la experiencia y sapiencia de los y las participantes.

Palabras clave

Pedagogía, formación docente, despedagogización, currículo.

Introducción

El presente escrito recoge un conjunto de reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación de maestros en Colombia, construidas a partir de una mirada crítica frente a las políticas públicas implementadas en las últimas décadas. A través del examen de las condiciones estructurales que afectan el oficio docente y de la revisión de los marcos normativos, institucionales y culturales que lo configuran, se plantean alternativas que reconocen el papel del maestro como sujeto político, intelectual y constructor de paz. En diálogo con referentes del pensamiento crítico, y recuperando el legado del Movimiento Pedagógico colombiano, este texto invita a repensar colectivamente la formación docente desde una perspectiva situada, plural, ética y transformadora.

Contexto general

Toda educación es política, como ha señalado Paulo Freire. Sin embargo, por paradójico que parezca, se sigue pensando en la educación como un dispositivo supuestamente neutral, mientras se continúa utilizándola como instrumento de reproducción de los intereses políticos de los grupos en disputa por el poder y del sistema social vigente.

Es necesario hablar de política con mayúscula: aquella que implica tomar conciencia del mundo que habitamos y de las relaciones democráticas que aspiramos a cultivar. Desde esa perspectiva, se percibe un claro divorcio entre educación y política, ya que la educación está fallando en su misión de preparar a los seres humanos para la vida.

La precariedad, el deterioro y la crisis educativa actuales han sido alimentados por políticas de privatización y mercantilización promovidas por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, cuyas consecuencias han afectado profundamente la labor docente, llevándola hacia la domesticación. Un vistazo a lo que se ha denominado contrarreforma educativa—materializada en los Actos Legislativos 01 y 04 de 2001 y 2007 respectivamente, la Ley 715 de 2001 y sus decretos reglamentarios—pone en evidencia la despedagogización del oficio docente.

El sistema educativo público-presencial opera bajo un enfoque discriminatorio, mientras que el modelo mercantil no cede en su afán privatizador, como ha quedado demostrado en aspectos como la alimentación escolar, el transporte escolar y otros componentes de la vida institucional. Al modelo pedagógico cognitivo imperante no le interesa la desigualdad sociocultural del estudiantado; por el contrario, promueve la uniformidad del cuerpo y del pensamiento.

Frente a esta situación, los y las docentes debemos indignarnos ante el lenguaje tóxico impuesto por el capitalismo. Las instituciones educativas, alineadas con la política curricular del Ministerio de Educación Nacional (MEN), atraviesan una crisis estructural derivada de las patologías de la razón promovidas por el llamado “Estado sabio” y las nuevas formas de control social y orden interior. La pandemia intensificó esta tendencia mediante el uso instrumental de lo virtual y el elogio indiscriminado de la inteligencia artificial.

Si el modelo educativo-cognitivo capitalista ha anulado nuestra condición de sujetos hablantes, es urgente fortalecer la interpelación y asumir una postura crítica por el porvenir de la educación, colocándonos en la *via rupta* de la lucha política por su reivindicación. Al ser víctima de la cultura moderna, la formación de maestros y maestras en Colombia también enfrenta retos significativos, entre ellos: la necesidad de un sistema nacional pertinente de formación, la actualización de los planes de estudio que respondan a los desafíos contemporáneos, y el establecimiento de condiciones laborales dignas.

Existe consenso en la literatura educativa respecto a que la calidad de la educación tiene como techo la calidad de sus docentes y directivos. Las urgentes necesidades de formación y cualificación del magisterio representan uno de los mayores desafíos para la economía política de la educación.

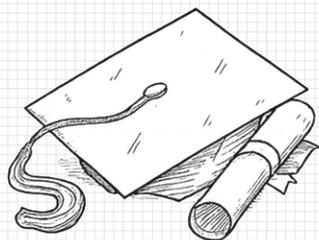
Según el Documento Base del Sistema Colombiano de Formación de Educadores de la Universidad Pedagógica Nacional, históricamente este sistema se ha caracterizado por la debilidad de sus referentes territoriales y de articulación regional. El mismo documento identifica tres problemas adicionales: 1. Los efectos de la creciente desprofesionalización docente y las nuevas demandas de formación; 2. La crisis de articulación entre las facultades de educación, instituciones de posgrado y las prácticas pedagógicas reales; 3. La condición remedial de la formación en ejercicio, como ocurre en la estrategia del Programa Todos a Aprender (PTA), centrado en resultados de pruebas estandarizadas. A lo anterior se suma el grave desequilibrio regional en la oferta de programas formativos, así como la falta de coherencia entre la formación recibida y las condiciones reales de las escuelas y estudiantes. Esta brecha entre teoría y práctica representa una dificultad estructural, ya que los docentes enfrentan enormes desafíos en contextos educativos reales.

Un estudio de la Universidad de los Andes sobre el PTA muestra que:

No había evidencia de impacto significativo en los resultados de las pruebas SABER 5.º en matemáticas o lenguaje, ni en indicadores de deserción o repitencia. Tampoco se encontraron mejoras sustanciales en las prácticas de aula, como el uso de metodologías activas, el tiempo efectivo de enseñanza o la interacción docente-estudiante. No obstante, sí se observó un impacto positivo en la disponibilidad y uso de materiales educativos, la planificación docente, la alineación con los estándares curriculares y la creación de comunidades de aprendizaje (Barrera-Osorio et al., 2018; Universidad de los Andes, 2014).

Este programa ha sido la estrategia de formación más visible en los últimos trece años. Aunque otros estudios han resaltado sus bondades, es necesario confrontarlos críticamente con investigaciones propias impulsadas desde la Federación.

La Ley 115 de 1994, en su Artículo 109, establece que se debe «formar un educador de la más alta calidad científica y ética». Además, señala la responsabilidad de formar educadores a nivel de pregrado y posgrado para los distintos niveles del sistema educativo.



El Artículo 110 determina que el Gobierno Nacional debe crear condiciones para el mejoramiento profesional docente, y el Artículo 112 otorga a las universidades, facultades de educación y Escuelas Normales Superiores la función de formar docentes.

La Misión de Sabios 2019 (Misión de Sabios Colombia 2019, 2020a, págs. 86-88) formula recomendaciones estratégicas que aportan referentes de política para el Sistema colombiano de formación de maestros -SNFM. En el acápite «Educación, Desarrollo y Transformación de la Sociedad», hablan de la

estructuración del sistema nacional de formación de maestros alrededor de un conjunto de iniciativas que aseguren que la investigación y el desarrollo del conocimiento y la formación docente se combinen. Recuperar la confianza de los docentes, dignificar su trabajo, potenciar en términos de estatus su posición ante la sociedad y recobrar el espíritu de aprendizaje en sus propios procesos son condiciones para que las escuelas y colegios del país se conviertan en espacios de desarrollo del conocimiento y el pensamiento.

Hasta la fecha, los gobiernos han ignorado en gran medida estas recomendaciones, limitándose a implementar medidas remediales que no abordan el fondo del problema.

Las Escuelas Normales Superiores enfrentan un “limbo jurídico” que impide ubicarlas de manera clara dentro del sistema educativo, pues no se definen plenamente como instituciones de educación básica y media ni como de educación superior. Tanto ellas como las Facultades de Educación deben repensar aspectos fundamentales de su labor misional: formación disciplinar, formación pedagógica, formación contextualizada, práctica pedagógica y formación posgradual, entre otros.

Diagnóstico y líneas de proyección

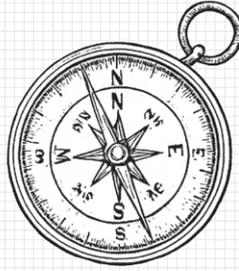
Las instituciones formadoras de maestros inscritas en los Comités Territoriales de Formación Docente (CTFD) —que deberían desempeñar un papel central en la formación permanente dentro de los Planes Territoriales de Formación Docente— se han limitado, en la mayoría de los Entes Territoriales Certificados, a realizar diagnósticos e implementar cursos válidos solo para el ascenso en el escalafón según el Decreto 2277 de 1979, cuyos beneficiarios son ya una minoría.

La situación actual responde a la persistencia de un pensamiento que universaliza de manera abstracta, que separa y fragmenta: lo hemos nombrado pensamiento disyuntivo, racionalizador, clásico o moderno. Aunque cada término enfatiza matices distintos, en conjunto remiten a una lógica insuficiente para comprender, problematizar y transformar los desafíos educativos actuales. Urge, por tanto, una forma de pensar que infique, contextualice y abrace la complejidad: una racionalidad capaz de reconocer los hilos que nos entretrejen como parte de una trama viva y contradictoria.

Lineamientos de propuesta

La escuela debe ser un espacio vivo, donde la palabra, la memoria y la convivencia resignifiquen las relaciones entre los actores en cada territorio. En este horizonte, el maestro se reconoce como actor cultural y político, capaz de transformar el sentido de lo escolar hacia un proyecto común de paz y vida. Esto implica crear nuevas formas de habitar los espacios educativos, recuperar la voz de las comunidades y dignificar la enseñanza como proceso de creación compartida. En tal sentido se proponen los siguientes lineamientos, como bases para el diálogo y la reflexión entre educadores comprometidos en su opción por la transformación.

- El Plan Nacional de Desarrollo del presidente Gustavo Petro convoca a una *territorialidad hablada*; cada comunidad escolar debe asumir su propio tejido simbólico como espacio de expresión cultural, y no como receptor pasivo de *lenguas madrestras* impuestas por la lógica capitalista. La palabra en el escenario escolar debe convertirse en trinchera para defender nuestro territorio como espacio común y sensible donde aún es posible aprender a vivir con otros. Nombrar, leer, escribir y escuchar como un renacer desde las cenizas que ha dejado la violencia estructural. El discurso educativo como potencia vital convierte al maestro en un guerrero del conocimiento.
- Superar el individualismo cotidiano y el canibalismo institucional. Es necesario retejer relatos que convoquen la alteridad, promoviendo prácticas del sentir, del conversar y del pensar conjunto que den lugar a espacios ciudadanos y memorias colectivas con sentido ético y político.
- Los maestros y maestras, en forma organizada, deben retomar el legado del Movimiento Pedagógico de los años 80: el maestro como trabajador de la cultura, intelectual de la pedagogía y sujeto político. Esto implica consolidar procesos como el debate público sobre las políticas educativas, la defensa de la educación pública como derecho, la formulación de Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos (PEPA), la proyección de Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA) y el fortalecimiento del proyecto Escuela Territorio de Paz (ETP).
- Volver a lo escolar, recuperar la pedagogía de la pregunta desde una Epistemología del Sur (Sousa Santos), es esencial para darle densidad y sabor a los saberes. Esto exige construir cartografías culturales desde lo territorial, y no desde los discursos académicos abstractos o las lógicas estandarizadas del enciclopedismo.



- FECODE debe acompañar activamente los procesos de transformación, promoviendo una cultura para la vida que sustituya la lógica de muerte impuesta por décadas de conflicto. Las experiencias de los maestros deben ser recogidas, potenciadas y visibilizadas como insumos fundamentales para la reconfiguración de lo escolar.
- Se requieren otros espacios-tiempo curriculares donde el encuentro y la conversación permitan imaginar una nueva “Otra Escuela-Mundo”, centrada en una ecosofía que devuelva a la infancia y la adolescencia sus propios tiempos y significados. Las escuelas podrían entonces reencantarse como espacios de mundos posibles.
- Es urgente impulsar políticas públicas que fomenten laboratorios pedagógicos experimentales, donde las narrativas regionales ayuden a revertir la cultura de muerte en favor de una cultura que alimente la vida, el juego, la creatividad y la emoción.
- Transformar las prácticas de lectura y escritura en herramientas territoriales implica abrir lo regional al mundo, devolverle al oficio docente su dimensión afectiva y construir escuelas donde se pueda convivir y sentir desde otras maneras de nombrar, pensar y convivir.
- Es momento de luchar por la dignificación del *oficio de maestro*, liberándolo del maquinismo curricular y recuperando el deseo profundo de enseñar y aprender. Esto exige una formación con base etnográfica, capaz de recoger las resonancias del hablar plural en cada región.

Preguntas orientadoras para el debate

La reflexión y discusión antes, durante y después del 3.er Congreso Pedagógico Nacional sobre la formación de maestros para estos tiempos complejos y de “policrisis”, debe tener en cuenta para su desarrollo las anteriores consideraciones generales y algunos interrogantes, entre los que se sugieren:

1. ¿Cómo repensar la existencia de las Escuelas Normales Superiores (ENS) y otorgarles el lugar que merecen dentro del Sistema Nacional de Formación de Maestros (SNFM)?
2. ¿Cómo estructurar y organizar el SNFM para que dignifique la profesión docente y genere articulaciones entre formación inicial, continuada y avanzada?
3. ¿Cómo y dónde se forman los docentes y directivos-docentes en ejercicio en las regiones?, ¿cómo operan los Comités Territoriales de Formación de Maestros?
4. ¿Cuál debe ser el rol del Comité Territorial de Formación Docente para que responda a las necesidades reales de los territorios?
5. ¿Qué peso curricular deben tener los componentes ético, estético y político en la formación de los maestros?

Conclusiones

Las reflexiones expuestas a lo largo de este documento evidencian tensiones profundas en el modelo de formación docente en Colombia. Desde una mirada crítica y comprometida con el derecho a una educación transformadora, se reconocen los desafíos que enfrenta el magisterio en contextos marcados por la desigualdad, la fragmentación institucional y la hegemonía de un enfoque tecnocrático. A partir de este panorama, se proponen las siguientes conclusiones como síntesis propositiva orientada a la construcción colectiva de un sistema nacional de formación de maestros con sentido territorial, ético y político.

1. La política de formación docente en Colombia ha adoptado un enfoque eminentemente remedial, centrado en los resultados de pruebas estandarizadas internas y externas. Esta orientación ha derivado en la ausencia de referentes territoriales y de articulaciones regionales significativas.
2. Las políticas actuales requieren transformaciones profundas. Es necesario reconfigurar las existentes y formular otras nuevas, tomando como referente epistémico una cartografía de las prácticas pedagógicas locales-regionales. Esto implica transitar del modelo vertical, cognitivo y capitalista hacia una política que reconozca, registre, potencie y visibilice las experiencias de los y las docentes como fundamento para repensar la escuela y la formación permanente del magisterio.

3. Es imperativo luchar por un *oficio de maestro* que respire dignidad y ética, y que reciba la valoración que merece. Ello demanda una formación docente con soportes etnográficos, capaces de escuchar la resonancia del habla plural de cada región y abrir lo sensible al contexto contemporáneo.
4. Las distintas fases del proceso hacia el 3.er Congreso Pedagógico Nacional deben convertirse en escenarios propicios para repensar la formación docente. Allí podrán surgir lineamientos orientadores para la construcción de un Sistema Nacional de Formación de Maestros que responda a las necesidades locales, regionales y nacionales, y que contribuya al desarrollo de una educación verdaderamente alternativa.

Bibliografía

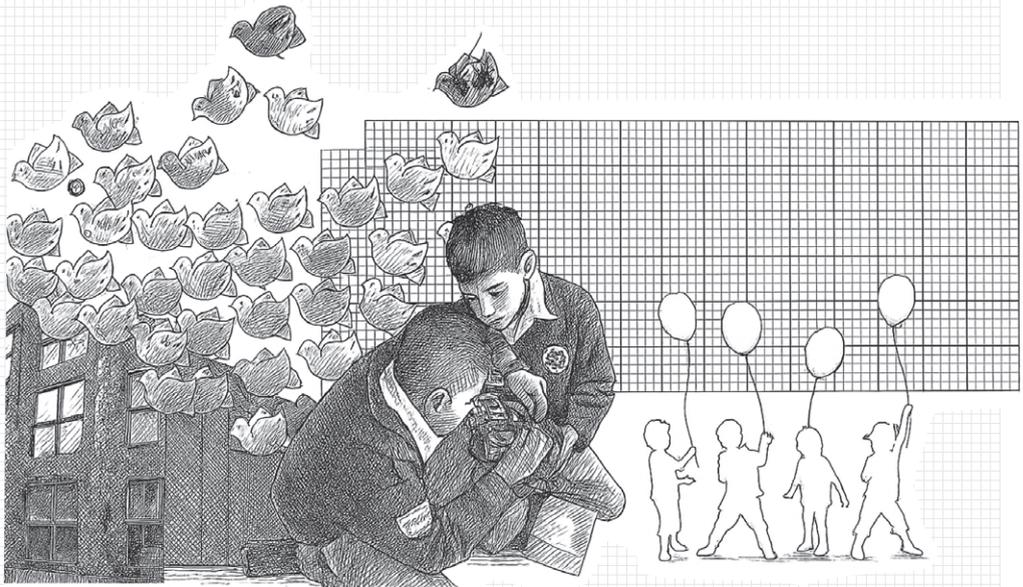
Acto Legislativo 01 de 2001. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4135>

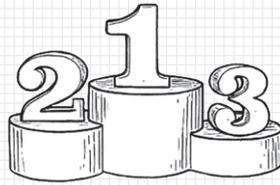
Acto Legislativo 04 de 2007. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/acto_legislativo_04_2007.htm

Ley 115 de 1994 – Ley general de educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 715 de 2001. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Documento base: Sistema colombiano de formación de educadores* [PDF]. <https://ocpe.upn.edu.co/wp-content/uploads/2023/07/Documento-Base-Sistema-Colombiano-de-Formacion-de-Educadores-2023-Documen-to-oficial-UPN-1.pdf>





OCTAVA CATEGORÍA

Áreas, Niveles y Modalidades de la Educación

Presente, Futuro, Modalidades y Enfoques educativos

Víctor Manuel Cabrera Vásquez¹

Carlos Alberto Quintero Cano²

«Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo»

Manfred A. Max-Neef

Resumen

El texto presenta un análisis crítico del sistema educativo colombiano, considerando su estructura normativa, las modalidades de atención, y los desafíos históricos y emergentes que enfrenta. Se abordan aspectos clave como la fragmentación en la educación inicial, la pérdida de sentido formativo en la educación media, la desfinanciación de la educa-

1 Licenciado. Director CEID Nacional

2 Docente investigador. Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en Gerencia Prospectiva y Estratégica. Magister en Educación de Adultos. PhD en Investigación Educativa.

ción superior, y las brechas estructurales en zonas rurales. Además, se examinan las tensiones entre inclusión educativa y políticas de mercado, así como la irrupción de nuevas modalidades como la educación virtual e híbrida, destacando la necesidad de preservar el sentido pedagógico y humano de la enseñanza en contextos digitales. El texto defiende una educación pública, gratuita y territorialmente contextualizada, que reconozca la diversidad, fortalezca al magisterio y promueva la formación crítica del sujeto. Se subraya, finalmente, la urgencia de repensar las políticas públicas desde un enfoque de justicia educativa, sustentabilidad social y compromiso colectivo con el desarrollo humano.

Palabras clave

Justicia educativa, educación pública, territorialidad, inclusión, desigualdad estructural, formación docente.

Introducción

El 3.er Congreso Pedagógico Nacional abordará aspectos esenciales de la educación en Colombia: formal, no formal (trabajo y desarrollo humano), informal, superior, media, técnica, etnoeducación, educación popular y rural. Asimismo, se debatirá cómo inciden la inclusión y la diversidad en ámbitos como la educación especial, la educación inclusiva, la atención a talentos excepcionales, la educación por ciclos, y la nocturna para jóvenes y adultos, desde una perspectiva de género y diversidad sexual, en consonancia con la Ley 115 de 1994.

Frente al reto de fortalecer la educación pública y ampliar modalidades educativas en territorios donde el Estado tiene baja presencia, se hace necesario repensar políticas en un contexto marcado por influencias de organismos internacionales como la OCDE, el FMI, el BID y el Consenso de Washington. Tales orientaciones, ligadas al modelo neoliberal —hoy cuestionado por Gobierno del Cambio— han impulsado:

- La privatización de servicios públicos.
- Un currículo único basado en estándares y competencias ajenos al contexto.
- La derogación parcial de la Ley 115, afectando fines, autonomía y diversidad escolar.

En este escenario es necesario preguntar: ¿la Ley Estatutaria de la Educación propuesta por el actual gobierno permitirá consolidar la educación como derecho fundamental y transformar su calidad? ¿No implica riesgo alguno desplazar la educación científica, técnica y tecnológica por competencias laborales mínimas, cada vez más flexibles y precarizadas? ¿Qué ciudadanía estamos formando y qué sociedad proyectamos a futuro?

Modalidades de la Educación en Colombia

Educación preescolar

En Colombia enfrentamos desafíos significativos en términos de acceso, permanencia y calidad educativa en todos los niveles. En este contexto, cobran relevancia los acuerdos suscritos entre el Gobierno Nacional y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) en mayo de 2019. El numeral 2 de dicho acuerdo propone la ampliación progresiva, descentralizada y coordinada de los tres grados del preescolar en todas las instituciones educativas oficiales del Estado, con personal docente nombrado oficialmente. Al respecto, se destacan los siguientes elementos:

- **La implementación de los tres grados de preescolar.** Promueve una educación integral, equitativa y centrada en el niño, que fortalezca su desarrollo académico, social y vital mediante el fomento de habilidades y autonomía. Es fundamental diferenciar entre educación preescolar, programas de “Cero a Siempre” y políticas de infancia, evidenciando cómo la crisis educativa está atravesada por profundas desigualdades sociales.
- **Marco pedagógico propuesto por el MEN.** Expone la influencia de las políticas neoliberales en el diseño educativo, priorizando intereses económicos por encima del bienestar infantil y la calidad pedagógica.
- **Reducción del preescolar y sus consecuencias.** Llama la atención sobre los efectos negativos del enfoque asistencialista y de los recortes fiscales, que debilitan el derecho a una formación inicial integral y de calidad.
- **El papel del ICBF en la educación inicial.** Se señala su énfasis en la protección y atención, más que en los procesos educativos, lo cual limita una mirada holística del desarrollo infantil.
- **Financiación de la educación preescolar:** Se propone centralizarla en el Sistema General de Participaciones para lograr una distribución más equitativa y eficiente.
- **Perspectivas de Rousseau y Piaget:** Desde la filosofía de Rousseau y la psicología del desarrollo de Piaget, se reivindica el valor formativo de la educación inicial en el plano cognitivo, afectivo y físico, como base de las futuras operaciones mentales y el pensamiento abstracto.
- **Ausencia de preescolar y fracaso educativo:** Se denuncia como una injusticia social el hecho de que el acceso a una formación inicial dependa de la capacidad económica de las familias, lo cual perpetúa desigualdades estructurales.

En síntesis, la educación preescolar constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral del niño y la mejora del sistema educativo en su conjunto. Es urgente implementar políticas y prácticas que garanticen su acceso universal, una financiación equitativa, una atención pedagógica coherente y una mirada contextualizada que tenga en cuenta las particularidades culturales y sociales de cada territorio. Invertir en este nivel educativo es invertir en un futuro más justo, equitativo y humano.

Clasificación de metas propuestas educativas por niveles:

Nivel de Prejardín (3 a 4 años)	Nivel de Jardín (4 a 5 años)	Nivel de Transición (5 a 6 años)
Meta para el 2024: 7.5%	Meta para el 2022: 7.5%	Meta para el 2021: 80%
Meta alcanzada en el 2024: Aún no se ha mencionado	Meta alcanzada en el 2022: Aún no se ha mencionado	Meta alcanzada en el 2021: 80%
Nueva meta para el 2025: 10%	Nueva meta para el 2023: 20%	Meta para el 2022: 100%

Aunque se ha logrado ampliar la cobertura educativa en el Nivel de Transición, persisten vacíos en los niveles de Jardín y Prejardín, pese a las metas establecidas en la estrategia *Cerrando brechas*. Esta situación genera preocupación, especialmente ante la continuidad de acciones gubernamentales que diluyen el papel estructural de la educación preescolar como base del desarrollo humano y social.

Resulta inquietante que recursos educativos —públicos y privados— financien programas de protección y cuidado, gestionados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), cuya perspectiva tiende hacia la tercerización del servicio educativo. Dichos programas (hogares FAMI, comunitarios, infantiles, PEFADI, entre otros) han priorizado la atención sobre la formación pedagógica, lo cual plantea serias dudas frente al cumplimiento estatal de garantizar educación gratuita, obligatoria y de calidad desde la primera infancia.

Para atender integralmente esta población, es urgente expandir la cobertura oficial en el nivel preescolar, dotar las instituciones con recursos y asegurar personal docente especializado. Asimismo, se requiere una articulación coherente entre actores del Estado, operadores privados y entes territoriales, sin fragmentar la función educativa.

La pobreza, la privación de derechos y la desprotección social limitan gravemente el desarrollo de millones de niños y niñas. Por ello, el Estado debe asumir con prioridad el bienestar infantil, asegurando condiciones de vida digna, acceso a salud, educación, alimentación y protección efectiva contra la violencia.

En este contexto, ¿cómo asegurar un enfoque integral y articulado en la educación pre-escolar, desde las distintas instancias institucionales y territoriales, que promueva el desarrollo pleno de la infancia colombiana?

Educación Básica Primaria

Se busca comprender la complejidad gnoseológica a través de una referencia centrada en la perspectiva pedagógica y didáctica. Estos elementos, intrínsecamente vinculados a la contextualización ontológica de los saberes, funcionan como conexiones y herramientas fundamentales para abordar los desafíos y perspectivas en la sociedad del conocimiento.

En consecuencia, ¿cómo podemos asegurar una cobertura educativa universal que abarque tanto entornos urbanos como rurales? La solución se encuentra, entre otros aspectos, en la implementación de un currículo adaptado y apropiado, concebido para responder a las necesidades e intereses particulares de la comunidad educativa en cada entidad territorial. En este contexto, es fundamental reflexionar sobre el papel esencial que desempeñan los maestros al liderar alternativas específicas para el desarrollo de aprendizajes mediante el proceso de enseñanza, con el propósito de impulsar los procesos de formación individual y contribuir de manera contundente a abordar la realidad singular de cada estudiante.

Educación Básica y Media

La Ley 715 de 2001, junto con el Acto Legislativo 01 de 2001 y el Plan Nacional de Desarrollo, inauguró una contrarreforma educativa que debilitó los avances promovidos por la Ley 115 de 1994. Esta transformación implicó una reducción de transferencias y un giro hacia políticas que subordinan lo educativo al mercado, afectando la autonomía curricular y la integralidad de los fines formativos.

Entre sus efectos se encuentran:

- La marginación de lo académico, artístico y filosófico en favor de habilidades técnicas para el empleo.
- La transformación del PEI con enfoque técnico, sin garantías de infraestructura ni pertinencia contextual.
- La crisis de acceso a la ciencia, la investigación y la inversión educativa, con fuerte impacto en la educación media.

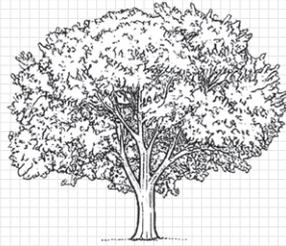
Frente al último de los efectos mencionados, la Educación media, concebida como puente entre escuela y vida, entre saber y necesidad social, ha sufrido discontinuidades estructurales. Como expone Gómez (2005), el “puente está quebrado”: el sistema carece de articulación entre niveles y responde más a criterios de eficiencia administrativa que a proyectos educativos.

La Constitución establece obligatoriedad de un año de preescolar y nueve de básica, dejando por fuera la educación media como derecho explícito, lo que ha facilitado su privatización. Esta omisión ha debilitado su función social, imponiendo modelos homogéneos centrados en pruebas estandarizadas, sin opciones reales postcolegio: solo 44 de cada 100 estudiantes culminan este ciclo.

Frente a este panorama, se plantea una serie de interrogantes sobre el sentido, cobertura, pertinencia, articulación e inclusión de la educación media. Como respuestas se propone:

- Garantizar autonomía escolar en currículo y planes de estudio, superando restricciones impuestas por la contrarreforma.
- Cualificar al profesorado, evitando asignaciones improvisadas y fortaleciendo la formación especializada.
- Defender la educación pública como derecho y bien común, asegurando su gratuidad y obligatoriedad hasta el nivel superior.
- Aplicar técnicas especializadas que conjuguen conocimiento científico, desarrollo tecnológico y formación integral.
- Reformular el PEI, PEC y PER como componentes curriculares articuladores.
- Articular los niveles de educación media, superior y el mundo laboral mediante una reforma curricular inclusiva.
- Concebir la educación técnica más allá del adiestramiento, como proyecto pedagógico con valor social, cultural y epistémico.
- Enlazar el saber con la ciencia, la tecnología y el desarrollo social como vía hacia el “buen vivir”.

Las políticas públicas recientes, como la “revolución educativa”, han debilitado intencionalmente la educación técnica, reforzando el emprendimiento precario y la informalidad laboral. Surge entonces un nuevo reto: ¿cómo reconfigurar la educación técnica desde una mirada pedagógica, crítica y equitativa?



Educación Rural

La repercusión del conflicto armado en las áreas rurales del país ha sido desoladora. Alrededor de 346 municipios se han visto afectados por este conflicto, siendo más del 90 % de ellos de carácter rural. La gravedad de la situación se refleja en el hecho de que el 40 % de los niños sin acceso a la educación pertenece a estas zonas, las cuales presentan altos índices de pobreza y enfrentan riesgos ambientales, sociales y culturales significativos. Estos datos revelan que uno de cada cuatro colombianos vive en la ruralidad en condiciones de pobreza, lo que evidencia las devastadoras consecuencias que el conflicto ha dejado en estas comunidades.

La educación rural se caracteriza por presentar niveles más bajos de acceso, permanencia, pertinencia y desempeño en comparación con la educación urbana. Esta disparidad evidencia un abandono histórico de las zonas rurales. Concretamente, el 62 % de la población rural enfrenta dificultades para acceder a la educación media, y apenas un 2 % logra ingresar a la educación superior. Estas cifras subrayan la necesidad urgente de cerrar las brechas educativas y de crear estrategias específicas para mejorar las oportunidades en las comunidades rurales.

Según el DANE, más de 40.000 niños en áreas rurales se encuentran excluidos del sistema educativo, enfrentando desafíos significativos en términos de capital humano, infraestructura y los efectos del conflicto armado. La carencia de políticas públicas que reconozcan la diversidad territorial, docente, comunitaria y estudiantil representa un obstáculo adicional. Este panorama plantea un considerable desafío para el Estado, que busca descentralizar un país marcado por la dispersión demográfica, la debilidad institucional y la pluralidad poblacional.

En los acuerdos establecidos entre FECODE y el Gobierno Nacional se identifican seis brechas cruciales que requieren atención, entre ellas la relacionada con la educación rural. El objetivo trazado por el actual gobierno consiste en alcanzar una cobertura educativa que oscile entre el 31,41 % y el 47,6 % durante su mandato. Tales direccionamientos nos llevan a preguntar:

- ¿Cuál es la estrategia del Gobierno del Cambio para cerrar las brechas educativas, especialmente en las zonas rurales, según los acuerdos con FECODE?
- ¿Cuáles son las medidas específicas destinadas a lograr esa cobertura?
- ¿Refleja esta estrategia un compromiso real con la superación de los desafíos históricos y la mejora del acceso educativo en estas zonas?

Estos acuerdos resaltan la importancia de cerrar las brechas existentes en el sistema educativo, particularmente aquellas que afectan las zonas rurales. La aspiración de aumentar la cobertura refleja el compromiso del gobierno actual por responder a problemáticas estructurales y garantizar una educación digna y transformadora en los territorios históricamente olvidados.

Educación Superior

En sus inicios, la educación superior en Colombia estuvo controlada por el Estado y la Iglesia católica. A partir de la década de 1930, se impulsó la libertad de enseñanza, la mejora de la calidad y la autonomía universitaria, aunque las restricciones presupuestales limitaron su consolidación. El crecimiento urbano motivó la creación de instituciones privadas y programas nocturnos, diversificando la oferta educativa.

La Constitución de 1991 reconoció la educación como derecho y servicio público, legitimó la libertad de enseñanza y consolidó la autonomía universitaria, permitiendo a las instituciones definir sus políticas, estructuras y programas, lo que estimuló la pluralidad académica, la investigación y la creatividad.

En este marco, la Ley 30 de 1992 estructuró el sistema de educación superior, definiendo los tipos institucionales, el estatuto docente, la administración presupuestal y las condiciones para instituciones privadas. Asimismo, estableció como entes reguladores al MEN y al CESU, e introdujo el Sistema Nacional de Acreditación y el Sistema Nacional de Información como estrategias para fomentar la calidad y la transparencia.

A pesar de este marco normativo, persisten desafíos graves: baja cobertura, inequidad en el acceso, y concentración de la matrícula en programas como los ofrecidos por el SENA y la UNAD. En comparación con países latinoamericanos como Argentina o Uruguay, Colombia exhibe una notoria brecha en calidad y acceso.

La Ley 1324 de 2009 instauró pruebas obligatorias de competencias genéricas, que revelan desigualdades según el entorno social y económico de los estudiantes. Esto evidencia que las políticas de calidad deben articularse con estrategias que mitiguen las condiciones estructurales que afectan el rendimiento académico.

Actualmente, la educación oficial enfrenta desfinanciación, mientras que las universidades privadas concentran mayores recursos. Es necesario revisar la Ley 30 para garantizar inversión pública suficiente, evitar programas coyunturales como *Ser Pilo Paga* y priorizar una educación superior gratuita, sin recurrir al endeudamiento vía Icetex. Aunque la cobertura ha mejorado, solo el 33 % de los estudiantes culmina sus estudios. La meta del gobierno de elevarla al 60 % exige políticas sostenidas, financiación sólida y un compromiso real con la equidad.

Aspectos para resaltar

La educación en Colombia se configura como un fenómeno profundamente *multidimensional*, cuyas expresiones se ven atravesadas por desigualdades regionales, étnicas, de género y de ingreso. Estas brechas, lejos de ser marginales, constituyen barreras estructurales que limitan el acceso equitativo a oportunidades formativas y, por tanto, al ejercicio pleno de una vida digna.

En este contexto, *enfrentar los desafíos de la equidad* no puede reducirse a soluciones genéricas; requiere, más bien, de una comprensión aguda y sensible de las condiciones específicas que atraviesan a las poblaciones vulnerables. Reconocer sus necesidades y singularidades es el primer paso hacia la formulación de políticas públicas efectivas y transformadoras.

De igual manera, resulta impostergable el fortalecimiento de la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo. Esto implica no solo el reconocimiento formal de la diversidad, sino la implementación real de *apoyos pedagógicos, técnicos y humanos* que garanticen trayectorias educativas dignas, continuas y significativas para todos los estudiantes.

La educación en América Latina se encuentra atravesada por una perspectiva mercantilista que prioriza la utilidad inmediata, instrumentalizando y cosificando al individuo, convirtiéndolo en objeto y no en sujeto de su proceso formativo. Este enfoque genera conocimientos escasamente productivos y desconectados del contexto social, fortaleciendo la reproducción de una cultura consumista. El sujeto educado pierde capacidad de pensamiento autónomo, y queda inmerso en dinámicas de dependencia, dominación y perpetuación de la desigualdad. Lamentablemente, ninguno de los gobiernos latinoamericanos ha logrado transformar de manera estructural este panorama, y las deficiencias del sistema educativo siguen intactas.

Vale la pena recordar que dos de las principales corrientes económicas que han influido en la región —el desarrollismo y el monetarismo neoliberal— no alcanzaron sus objetivos. Cada una fracasó por razones distintas, pero ambas coinciden en su incapacidad para ofrecer una alternativa sostenible y humana (Max-Neef, 2010, p. 10).

Entonces, a la luz de este análisis, ¿cuál podría ser una estrategia eficaz para cambiar la perspectiva mercantilista predominante en la educación de América Latina, superando la instrumentalización del sujeto y avanzando hacia una educación emancipadora, crítica y comprometida con la justicia social?

Educación Virtual

La enseñanza ha variado de acuerdo con la incidencia de la tecnología y la informática en los procesos comunicacionales (*NTIC*), utilizados a través del manejo de artefactos, herramientas, instrumentos y equipos tecnológicos por parte de los estudiantes. Esto da paso a una nueva manifestación de aprendizajes empíricos en el marco del *analfabeta letrado(a)*, en contraste con el *alfabetizado científico(a)*. Situaciones como estas destacan la importancia del estudio en entornos educativos.

De hecho, la praxis del sujeto y la relación que tiene con instrumentos, herramientas, artefactos, técnicas, tecnología e informática en el siglo XXI han dado origen a lo que podríamos llamar el *don de la ubicuidad del aprendizaje*. Etimológicamente, según el diccionario etimológico Corripio (1977), *ubicuo* viene del latín *ubique*: “en todas partes” (siglo XVII). Este referente invita a catedráticos, docentes de aula y estudiantes universitarios o de la educación básica y media del sector oficial a cambiar ciertos hábitos para lograr la interpretación crítica de los saberes que circulan constantemente a través de internet, redes sociales, plataformas virtuales, telefonía móvil, inteligencia artificial, entre otros medios.

Por consiguiente, para garantizar un enfoque integral sobre la relación entre inteligencia artificial y educación, la UNESCO, en el *Consenso de Beijing*, destaca la importancia de preservar las características distintivas de la inteligencia humana y reafirma su compromiso con un enfoque humanista. En su numeral 6, enfatiza la necesidad de proteger los derechos humanos y proporcionar a todas las personas las competencias esenciales para una interacción eficaz entre humanos y máquinas, en distintos ámbitos de la vida, el aprendizaje y el trabajo, con miras al desarrollo sostenible.

En sintonía con este principio, en su numeral 13, la UNESCO subraya la importancia de adaptar y fortalecer el papel del docente en este nuevo contexto. Propone revisar y actualizar dinámicamente sus funciones, reforzar las instituciones de formación docente

y desarrollar programas adecuados para capacitarlos en el uso eficaz de la inteligencia artificial en los entornos educativos. Esta visión resalta la necesidad de que la transformación tecnológica en la educación no se centre exclusivamente en la implementación de herramientas digitales, sino también en la formación del docente como actor clave de ese proceso.

En consecuencia, surgen dificultades en la conexión entre pedagogía y tecnología (representada por el *hardware* y el *software*) en el contexto del avance hacia la mecanización de la enseñanza. Aunque los resultados de dicha mecanización han sido parcialmente positivos, persiste un problema sin resolver: no todas las enseñanzas pueden ser programadas, debido a la complejidad de los procesos reflexivos y comunicacionales asociados con la toma de decisiones y elecciones, propias de los seres humanos (Cabrera & Quintero, 2023).

Educación Híbrida

La propuesta de enseñanza híbrida, el nuevo paradigma educativo en la era postpandémica y el desarrollo de habilidades de los estudiantes, emergen como elementos centrales en las iniciativas impulsadas desde 2021 por el Ministerio de Educación.

Los enfoques educativos híbridos desempeñan un papel relevante al combinar elementos presenciales y virtuales con el objetivo fundamental de crear experiencias de aprendizaje que se adapten de manera flexible a las necesidades individuales del estudiantado. Esta sinergia entre tecnología y educación implica:

- La inclusión de diferentes modalidades, tanto virtual como presencial.
- Flexibilidad en los tiempos de aprendizaje, con opciones sincrónicas y asincrónicas.
- Estrategias pedagógicas que integran de manera efectiva los entornos digitales y los métodos tradicionales.

Todo ello contribuye, en última instancia, a la promoción activa de la inclusión educativa, al atender de forma más amplia y equitativa las diversidades presentes en el entorno escolar.

Al respecto, el análisis conceptual centrado en el término *inclusión* ha revelado la existencia de dos nociones construidas sobre lenguajes y comprensiones distintas: *educación inclusiva* e *inclusión/exclusión social*. Al comparar estos enfoques, se identifica una relación profunda entre ambos y su influencia en la generación del conocimiento, tanto a nivel teórico —en los objetos y unidades de investigación— como práctico —en políticas y prácticas educativas.

- La primera concepción define la inclusión como un medio para lograr cohesión social, entendiéndola como un proceso lineal hacia la justicia.
- La segunda entiende la inclusión como una condición fundamental para la comunidad democrática, construida en una tensión dinámica e interrelacionada entre inclusión y exclusión social.

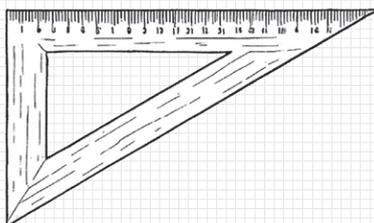
Desde la perspectiva de la educación inclusiva, se apunta a un cambio cultural cualitativo en las escuelas, articulado en torno a los conceptos de calidad, eficacia y rentabilidad, con la diversidad como eje. En contraste, desde la visión de la inclusión social, este binomio inclusión/exclusión se percibe como un mecanismo de normalización o marginalización de las subjetividades, operado mediante distinciones y clasificaciones positivas. Las palabras clave en este campo son *diferencia* e *identidad* (Armijo, 2018, p. 17).

En este sentido, Dussán (1995, p. 18) destaca la importancia de la educación como motor de bienestar humano y progreso social. No obstante, advierte que esta función solo será posible si se garantiza la justicia social en el ámbito educativo. Solo a través de un trato equitativo en las oportunidades educativas puede consolidarse un verdadero desarrollo cultural, así como fomentar una cultura de paz.

En síntesis, el análisis conceptual sobre la inclusión revela dos concepciones fundamentales. La primera —educación inclusiva— apuesta por una transformación cualitativa en la cultura escolar que pone énfasis en calidad, eficacia y diversidad. La segunda —inclusión/exclusión social— reflexiona sobre las lógicas de clasificación que determinan qué sujetos son visibilizados o marginados dentro del sistema educativo.

Preguntas para el debate crítico

¿Cómo podría optimizarse la integración de elementos presenciales y virtuales en modelos educativos híbridos, para ofrecer experiencias de aprendizaje más flexibles y personalizadas? ¿Qué combinación de modalidades, tiempos y estrategias permitiría impulsar con mayor eficacia una inclusión educativa que conjugue tecnología y pe-



dagogía crítica?¿Resulta factible la adopción sistemática de modalidades emergentes como la educación virtual, híbrida, tecnologías interactivas y alternancia, como vías reales de inclusión y justicia educativa?

Conclusiones

Los resultados de la investigación resaltan la importancia de analizar la situación actual de la educación como un primer paso fundamental para anticipar y contribuir a su evolución futura. Así mismo, subrayan la necesidad de considerar una nueva Ley de Educación en el diseño de políticas públicas, reconociendo su papel clave en la orientación y regulación del sistema educativo. Este enfoque proactivo, junto con una atención cuidadosa a la legislación, ofrece un marco sólido para enfrentar los desafíos actuales y desarrollar soluciones efectivas que fortalezcan y promuevan un sistema educativo más equitativo e inclusivo para todos.

Al dirigir nuestra atención hacia el 3.er Congreso Pedagógico Nacional, se evidencia un enfoque integral que abarca diversas modalidades educativas y aspectos fundamentales, desde la educación formal hasta la etnoeducación y la educación rural.

En sintonía con los objetivos del Congreso, se propone respaldar la creación de un espacio de debate donde se aborden no solo las dimensiones convencionales, sino también las más estratégicas e incluyentes de la educación. Este enfoque propositivo busca fomentar un diálogo constructivo que reflexione sobre la situación actual y, al mismo tiempo, promueva mejoras significativas en el ámbito educativo.

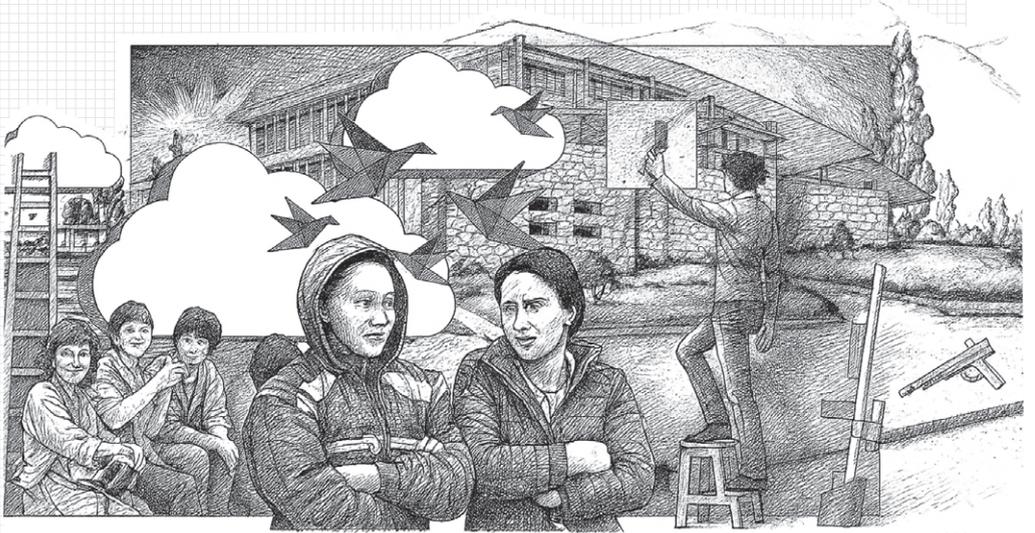
Es destacable la alineación estratégica del Congreso con los principios establecidos por la Ley 115 de 1994, brindando así un marco legal que no solo respalda, sino que también guía las discusiones en torno a la inclusión, la diversidad y las diversas modalidades educativas. Reconocemos la importancia de considerar modalidades y enfoques como la jornada única, jornada extendida, jornada tradicional, educación virtual y educación híbrida, lo que contribuirá a enriquecer la perspectiva del Congreso y aportar ideas valiosas para el futuro de la educación.

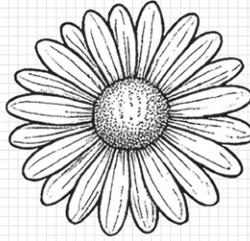
Por otra parte, la toma de decisiones gubernamentales y la formulación de políticas públicas se presentan como procesos complejos. La elaboración de una política implica definir elementos esenciales, establecer conexiones, jerarquizar objetivos y comunicar con claridad la estrategia para alcanzar metas específicas. Esta fase se materializa a través de documentos políticos o instrumentos jurídicos, siendo estos últimos susceptibles de adoptar la forma de actos administrativos o leyes, en consonancia con el garantismo constitucional que debe mantenerse siempre vigente.

Referencias

- Armijo Cabrera, M. (2018). *Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación*. Revista Electrónica Educare, 22(3).
- Bonilla Mejía, L., Londoño Ortega, E., Cardona Sosa, L., & Trujillo Escalante, L. (2018). *¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales* (Documento de trabajo sobre economía regional y urbana No. 276). Banco de la República.
- Cabrera Vásquez, V., & Quintero Cano, C. (2023). El don de la ubicuidad del aprendizaje en contextos tecnológicos del siglo XXI. *Educación y Cultura*, 148, 46.
- Cajiao, F. (1987). La formación del maestro y el desarrollo político del país. *Educación y Cultura*, Memorias del Congreso de 1987, Separata especial, 48.
- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992*. Bogotá.
- Congreso de Colombia. (2009). *Ley 1324 de 2009*. Bogotá: EVA. Gestor Normativo.
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Diario Oficial No. 52.604 – 9 de diciembre de 2023.
- Congreso de la República de Colombia. (2015). *Ley 1753 de 2015*. Diario Oficial.
- DANE. (2022). *Matrículas, niveles educativos, sector, zona y sexo*. <https://www.dane.gov.co/>
- Dussán Calderón, J. (1995). Un nuevo país desde la educación. *Educación y Cultura*, 36–37, 231.
- Educación, F. E. (2018). *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018–2022: Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación*. Bogotá: Empresarios por la Educación.
- El Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación o Ley 115*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gaona Rosas, V. (2009). La educación media en Colombia. *Educación y Cultura*, 83, 48.
- Gómez Ocampo, V., Díaz Ríos, C. L., & Celis Giraldo, J. (2009). *El puente está quebrado: Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Machaca Benito, G. (2013). Hacia la interculturalización de las políticas públicas. *DIANET*, 12, 17–30.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro* (p. 10). Madrid: Biblioteca CF+S.

- Murillo Ortiz, J. (1995). Una nueva ley de educación en un nuevo país. *Educación y Cultura*, 36-37, 231.
- Ocampo, J. (1987). Por una educación científica. *Educación y Cultura*, Memoria del Congreso, Separata especial, 26.
- Presidencia de la República. (2015). *Decreto 1075 de 2015*. Diario Oficial, Año CL, No. 49.523.
- Presidencia de la República. (2020). *Decreto 1236 de 2020*. Bogotá: EVA. Gestor Normativo.
- Rodríguez Sánchez, W. (Comp.). (2021). *Bicentenario de las Escuelas Normales Superiores en Colombia: Dos siglos de enseñanza y pedagogía*. Santiago de Cali, D. E.: Escuela Normal Superior Farallones de Cali.
- Saavedra, V., & Forero, D. (2019). *Los 10 pasos para ser Colombia la mejor educada de América Latina*. Bogotá: La Imprenta Editores S.A.
- Vivas Piñeros, S. (2018). La(s) educación(es) rural(es) en Colombia: Reseña de una deuda histórica. *Educación y Cultura*, 129, 44.





NOVENA CATEGORÍA

La Escuela Territorio de Paz: un camino en construcción¹

José Hidalgo Restrepo Bermeo²

Resumen

La *Escuela Territorio de Paz (ETP)* es una propuesta educativa y pedagógica alternativa a la *violencia* como ideología enraizada en la cultura de los humanos, agenciada por sistemas de poderes autoritarios y excluyentes. La *ETP* es un proceso de *construcción* continuo, dialógico, que articula la teoría con la práctica, lo cual implica la apuesta por la *democracia escolar* (tanto en las estructuras de la institución escolar como en el sentido del currículo).

- 1 En la escritura de este texto quiero agradecer a CoDesarrollo por su apoyo importante al proyecto Escuela Territorio de Paz del CEID FECODE, con el propósito de fortalecer y proyectar las experiencias y las reflexiones alternativas, hacia la construcción permanente de la escuela articulada a la paz integral. A los compañeros del CEID FECODE y los CEID de los sindicatos filiales de la Federación, por sus aportes valiosos. También a los maestros de las instituciones educativas que con sus experiencias pedagógicas han puesto, en el terreno de la praxis sindical, social y política, rutas para imaginar, pensar y articular la educación para la paz, desde los territorios y ligada a la construcción de políticas públicas alternativas y, sobre todo, con el sentido de la vida con dignidad.
- 2 Licenciado en Lingüística y Literatura. Magister en Educación y Desarrollo Comunitario. Coordinador del proyecto Escuela Territorio de Paz –CEID Fecode. Integrante del Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura. Asesor CEID-FECODE.

La *ETP* es la búsqueda de una educación para la *paz integral*, que diseña y transita *pactos por la vida digna* entre la escuela y los territorios. Esto significa asumir la vida colectiva, reconociendo las diferencias y “andando” las rutas de los *círculos pedagógicos* hacia las *comunidades de paz*. La Escuela Territorio de Paz debe tender puentes y pasarlos para abrirse y dialogar con las comunidades y la sociedad.

Palabras claves

Escuela territorio de paz, construcción, paz integral, pacto por la vida digna, democracia escolar, círculos pedagógicos, comunidades de paz, violencia

Introducción. Contexto histórico

El siglo XXI ha estado marcado por las improntas de las crisis estructurales irreversibles del capitalismo, las cuales han conducido al mundo hacia una devastación abismal y sin retorno para la existencia de la vida y de la naturaleza, mientras se mantenga el dominio global de las lógicas totalitarias de la ideología del mercado. Hoy transitamos las consecuencias nefastas del imperio del pensamiento único: la crisis de 2008, la pandemia del coronavirus, las crecientes desigualdades sociales, el uso utilitarista de las redes y la inteligencia artificial, las crisis de las democracias, las guerras con la posibilidad de desembocar en un conflicto nuclear y el cambio climático. La vida humana y la naturaleza, en todas sus manifestaciones, están en peligro de extinción.

En Colombia, las guerras y las violencias de todo tipo se han enraizado como ideología en la cultura social y política. Han prevalecido desde la conquista, en la conformación del Estado y, con mayor intensidad, a partir de finales de la década de 1940, cuando ocurrió el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y la conflagración entre los partidos tradicionales Liberal y Conservador: la violencia del 48³, bajo el Estado teocrático absolutista. En el contexto de esta confrontación fratricida, nacen las insurgencias y el conflicto armado, intenso y extenso, con las fuerzas de seguridad del Estado y los ejércitos paramilitares, mediado por el narcotráfico.

-
- 3 En el curso de la memoria histórica, la lucha guerrillera se articula con la violencia del 48, contrario al sesgo ideológico de la derecha colombiana de echar al olvido estos terribles años y sus incidencias como una de las causas políticas, sociales y culturales que originaron el surgimiento de la insurgencia armada en Colombia. En medio de esta guerra entre los partidos tradicionales, nacen las guerrillas liberales, las autodefensas campesinas y las guerrillas políticas de la izquierda. La historia oficial, arropada con la política negacionista, ha pretendido borrar este tiempo oscuro de la vida nacional e imponer la creencia de que la guerra que hoy vivimos es consecuencia exclusivamente de las extrañas ideas comunistas.

Según Johan Galtung (1966), además de la violencia directa (las guerras e intimidaciones perpetradas por sujetos concretos contra otros), existe la violencia estructural, inmanente al sistema dominante, como las desigualdades sociales, la pobreza, las hambrunas, el racismo o la corrupción, entre otras; y la violencia cultural, que se expresa en los lenguajes, los símbolos, las ideologías y los relatos que justifican, incentivan y naturalizan las crueldades: estas son las armas mentales de los espíritus inhumanos. En el devenir histórico, el capitalismo ha venido entretejiendo y perfeccionando políticas para normalizar y combinar todas las formas de salvajismo, en todos los campos de las dimensiones humanas, con el objetivo de perpetuarse en el poder.

En el transcurso del tiempo y de la globalización, las violencias se entrecruzan con creciente complejidad: se complementan, se repelen, pero también se utilizan entre sí, según la conveniencia de intereses. Todas se amalgaman en los territorios, generando desconfianza social y política, miedos y odios, abono para que sucedan las brutalidades y estupideces más horrendas. En estas realidades están situadas las escuelas.

Entonces, surgen tantas preguntas: ¿Es posible construir escuelas territoriales de paz en estos contextos históricos de guerra y violencias? O, como preguntó Estela Quintar en una visita a Medellín en julio de 2015: ¿cómo se puede hablar de paz en las aulas de primaria, en el contexto histórico de Colombia? ¿Puede un sujeto que se configuró en la violencia pensar en la paz? O, como plantea Alain Touraine en el título de su libro: ¿Podremos vivir juntos?

La educación para la paz y la política pública

Las negociaciones políticas de los conflictos armados en Colombia y en el mundo son acontecimientos históricos, que han contribuido a abrir caminos para avanzar en la consecución de la paz y a reforzar la confianza política, social y cultural de sus posibilidades regionales y globales. Quienes luchamos contra la guerra y las violencias debemos elaborar y tomar las lecciones de vida que nos dejan, estas y otras experiencias pasadas y las que se den en el futuro; leerlas con el propósito de arraigar la creatividad, la imaginación y la voluntad política en la memoria histórica para no repetir los errores y afincar el compromiso con otras maneras de existencia con sentido de humanidad.

En el escenario de estos procesos de negociaciones surge, en 1991, la Constitución Política de Colombia y, en el 2016, el *Acuerdo final Gobierno de Colombia - FARC - EP para la terminación del conflicto y la construcción de la paz estable y duradera*. Han trascendido a los ámbitos constitucionales y normativos de políticas públicas como herramientas y horizontes para pensar y erigir un país en el que sus habitantes se asuman como

sujetos políticos cultivadores de la paz. Sin embargo, los desarrollos de los acuerdos de paz han sido difíciles y complejos debido a intereses de poder que subyacen en la condición humana y ciudadana⁴. La paz necesita de seres humanos sensibles al dolor de las víctimas y a las injusticias: *que la guerra no les sea indiferente / es un monstruo grande y pisa fuerte / toda la pobre inocencia de la gente*, como dice la canción de León Gieco. ¿Cuál es la contribución de la escuela a formación de las nuevas subjetividades de la educación para la paz? ¿Cuál es la presencia de los acuerdos de paz en los currículos escolares? ¿Qué y cómo la escuela se nutre de estas negociaciones del conflicto armado y, desde estos hechos, qué aportes puede hacer a la educación para vivir en paz y con dignidad?

En Colombia, la búsqueda de la paz cuenta con un amplio soporte constitucional y legal articulado a la educación. Este ha sido un proceso institucional que se ha venido desarrollando desde la década del noventa a partir de la nueva Constitución Política, los intereses de los diferentes gobiernos por la terminación del conflicto armado, la formación ciudadana y la configuración de la sociedad que se necesita para acabar con las guerras y las violencias. El establecimiento de la paz, durante el devenir del tiempo, ha estado mediado por diferentes concepciones, prácticas sociales y políticas, tensiones y luchas que involucran la participación de diferentes agentes y campos de acción de la vida nacional, institucional y de la sociedad civil.

La Constitución Política de Colombia (1991) instituye la paz en la esfera de los derechos fundamentales. «La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento» (Art. 22). Igualmente, es un fin esencial del Estado: «asegurar la convivencia pacífica» (Art. 2°); y su Preámbulo establece la paz en el ámbito de los fines de «El pueblo de Colombia en ejercicio del poder soberano». En consecuencia, la paz es un ideario de la naturaleza humana y política, que involucra a todas las personas y ciudadanías, en el campo de la ética deontológica: «Son deberes de la persona y del ciudadano: defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica y Propender al logro y mantenimiento de la paz» (Art. 95, Numerales 4 y 6, respectivamente). En coherencia con lo anterior, la paz es un propósito constitucional de la escuela: «la educación forma-

4 El presidente Juan Manuel Santos convocó al plebiscito nacional el 2 de octubre de 2016 con el objetivo de que el pueblo aprobara el acuerdo de paz de La Habana. ¡Oh sorpresa! Los resultados eleccionarios fueron contrarios a lo que se esperaba. Ganaron los impulsores del no, en cabeza de Álvaro Uribe Vélez, y perdió el sí. El 50,21 % de los colombianos electores votaron que no (6.431.372) y el 49,78 % le dieron el voto de aprobación (6.377.464); una diferencia muy pequeña, pero representa una muestra de lo difícil que es la apuesta por la paz, y más aún, en un país como Colombia, cuyas últimas generaciones han nacido y vivido en medio de la guerra y las violencias más cruentas.



rá al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia» (Art. 67). Así pues, según nuestra Carta Magna, la paz es parte de la esencia de las vidas y de toda organización social, política, cultural y económica que se fundamente en la dignidad del ser humano y de la naturaleza; es una condición del Estado social de derecho.

En el marco de la legalidad y sin tener en cuenta la amplitud de derechos de la Constitución Nacional, la élite política, empresarial y militar, con su carácter ideológico de clase y bajo la concepción del Estado neoliberal, ha impuesto una visión instrumental de la paz en función de la seguridad, la libertad individual, la democracia restringida y la desregulación de la economía. Es así como el sentido y el interés de negociar, reducir y acabar con los conflictos bélicos consiste en garantizar un paisaje social de seguridad que no ponga en riesgo las inversiones, el desarrollo y crecimiento del mercado: este es el fin principal de la pacificación, bajo el cual se condiciona y parametriza la economía, las políticas públicas, la cultura, la implementación de los acuerdos de paz, el pensamiento y la educación ciudadana.

La legislación y normatividad colombiana sobre educación para la paz está determinada por la visión reduccionista, fragmentada y funcional del utilitarismo mercantil, con el objetivo de naturalizar la cultura de la rentabilidad, mediante la preparación del capital humano. La Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, respectivamente, crea y reglamenta la Cátedra de la Paz que consiste en la implementación de esta como asignatura en una de las áreas fundamentales relacionadas con las ciencias sociales, la educación ambiental o ética y valores humanos; asimismo, plantea once temáticas para tener en cuenta en la estructura y contenido. Aquí aparece una fractura: ¿la educación para la paz es un problema exclusivo de las ciencias sociales y humanas? ¿Qué sucede con las otras áreas del conocimiento? (las matemáticas, la química, la física...). ¿Estas se sustraen del pensamiento y las relaciones del conocimiento con la educación para la paz? Planteo estas preguntas con la claridad de que cualquier ciencia, científico, intelectual, docente, que se arriesgue a explorar sus posibilidades de configurar

articulaciones con el ideal humano⁵ de la paz y de la sociedad debe partir del conocimiento serio y metódico que le confiere sus estatutos epistemológicos científicos y sus posibles articulaciones con los mundos de las vidas.

Las políticas oficiales son dispositivos de poder que condicionan la educación para la paz a la educación por competencias ciudadanas básicas estandarizadas. En el decreto 1038 de 2015, que consta de diez artículos breves, aparece seis veces el término competencia como objetivo, contenido y objeto de evaluación de aprendizaje. Igualmente, le da al ICFES la facultad de evaluar en las Pruebas Saber 11 «*en su componente de competencias ciudadanas, los logros correspondientes a la Cátedra de Paz*». Ya la Ley 1620 de 2013, artículo 2, dice que la competencia ciudadana es «una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática». Subordinar la educación para la paz a las competencias básicas significa despojarse del pensar histórico, reducirla a la gestión convivencial en el campo de los valores y las emocionalidades en las relaciones entre individuos, con el fin de salvaguardar el sistema.

Esta visión neoliberal, sumada a las más conservadoras del poder y del orden, ha venido apareciendo y ganando poder en el mundo, América Latina y Colombia, mediante las diversas formas de neofascismo. Estos gobiernos y fuerzas de ultraderecha desconocen la democracia y la institucionalidad, criminalizan la movilización social, impulsan el negacionismo histórico; alimentan el racismo, el nacionalismo y agencian campañas

5 Estanislao Zuleta (1985, p.36), al afirmar que la educación es un campo de combate, no excluye a docente alguno, «todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la universidad». Gimeno Sacristán (2015, p.11) advierte sobre «los contenidos como campo de batalla en el sistema escolar», y ratifica la necesidad de leerlos con los lentes del pensamiento crítico como escudos de protección a otros currículos posibles: «es urgente cuestionarlos para defenderse de discursos extraños, que nos hablan de calidad, de competencias, de eficacia, excelencia, emprendimiento...». Martha Nussbaum (2010, p.20), refiriéndose a la crisis mundial de la educación, que es estructural al poder económico y político del mercado global y silenciosamente crece como un cáncer, dice con suma claridad:

Aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitaristas y prácticas, aptas para generar rentas. La crisis nos mira de frente, pero aún no la hemos enfrentado.

Piedad Ortega (2015, p.12) trasluce, en el campo de las pedagogías críticas, la educación como escenario de lucha, en cuanto se pregunta: «Desde donde romper la homogeneización que la escuela pretende, ante la policromía de las narrativas escolares, las dinámicas de resistencia y la explosión de las desigualdades».

de desprestigio de lo público y contra todo lo que signifique progreso democrático y, de esta manera, llevar a ultranza la privatización y mercantilización de la vida. La ideología neofascista está invadiendo la escuela mediante la negación de la historia, la ideología de género, la estigmatización del magisterio como adoctrinador del comunismo y la neutralidad de la educación. Ante esta enajenación degradante de la institución educativa, es necesario preguntarnos: ¿cuáles son las interferencias de estas doctrinas maximalistas en la educación? Y ¿con qué pedagogías posibles podemos recrear la formación escolar como alternativas a las pedagogías neofascistas?

Escuela Territorio de Paz. Un camino en construcción desde los territorios

En el contexto descrito, caracterizado por la naturalización de las violencias, hablar de paz desde las orillas de las resistencias es un atrevimiento en el que se avizora todos los riesgos posibles de suceder, desde la estigmatización hasta de ser asesinado, desaparecido, desplazado, amordazado y cosificado el ser humano. Esta es la experiencia de muertes que las comunidades han vivido y enfrentan en las regiones, como en el Catatumbo, el Cauca, Nariño, Valle, Chocó, Caquetá, Arauca y, con diferentes intensidades, en todo el país. Y estas borrascas golpean a las escuelas. En Riohacha, en la entrada de un establecimiento educativo rural, está el siguiente escrito sobre la pared: “desgraciadamente las guerras, cualquiera que sean sus tendencias, son siempre enemigas de las escuelas”. En este entorno aunado a la realidad de una educación pobre para los pobres diseñada por los empresarios de la educación en el mundo, una educación oficial segregacionista y excluyente, para comprender el relacionamiento de los sujetos con las realidades en estos tiempos de grandes incertidumbres, es muy oportuna la pregunta de Ranciére (2011, p.255) en una entrevista sobre Los territorios compartidos: «¿cómo alguien, en un lugar preciso, puede percibir y pensar el mundo?»

La Escuela Territorio de Paz: pacto de cooperación por la vida digna y universal

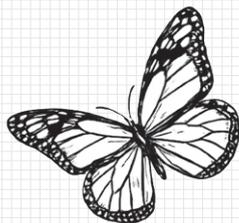
Pensar la escuela en perspectiva territorial de paz significa situar la educación en un entramado de relaciones complejas, lo cual conlleva la deconstrucción de la vida escolar, a partir de preguntarnos por las articulaciones e intersecciones posibles entre la institución educativa, el territorio y la paz. ¿Qué conexiones necesitamos crear entre la escuela y los territorios para construir la paz? Esta triangulación implica construir puentes y transitarlos para constituir una unidad relacional; es una elaboración teórico-práctica

intencionada de bienes comunes cuya realización se concreta en los encuentros entre lo diverso, son acuerdos diferenciales, los cuales no son monolíticos para uniformar a la población, sino una alianza entre las otredades para cuidar y potenciar las diferencias y la cooperación en el cultivo de las vidas humanas y de la naturaleza, con dignidad en todas sus existencias y expresiones posibles. El reconocimiento al otro se convierte en una condición indispensable para comprender el mundo y transformar las realidades mediante las experiencias colectivas de la imaginación creadora.

La *Escuela Territorio de Paz* implica tejer cotidianamente un pacto pedagógico, ético, político y social entre las escuelas —que tienen la misión de formar a las nuevas generaciones en las trayectorias históricas de la humanidad, afirmarlas en el presente y proyectarlas hacia el futuro— y los territorios (incluida la escuela como territorio en sí misma), entendidos como los espacios por donde transitan las vidas, las culturas, los conocimientos, los saberes, la economía, las ciudadanías y las dinámicas sociales de las comunidades y los pueblos. Se trata de un acuerdo vinculante para trabajar colectivamente en torno a un ideario vital: la necesidad y aspiración permanente de hacer realidad una paz integral, estable y duradera, como la concebida en el Acuerdo Final entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP.

En este marco, la Escuela Territorio de Paz se configura como un proceso sinérgico, democrático, participativo, dialógico y deliberativo, orientado a la consolidación de la educación como derecho fundamental, bien común y patrimonio de la humanidad.

La paz, por su parte, es un imaginario humano y un concepto polisémico controversial, cuyos significados se entrelazan con los intereses de los centros de poder y sus respectivas ideologías. Diversos movimientos sociales han vinculado sus luchas a la educación y a la búsqueda de la paz desde sus propios campos de acción. Más allá de sentidos y conveniencias de clase, los escenarios de resistencia han tendido puentes de comunicación e interrelación entre sus procesos sociales, culturales y reflexivos, y la consecución de una paz que, según el contexto, adopta enfoques particulares: de género, ambiental, entre otros. El sentido de la paz, en últimas, se redefine a partir de las realidades de los territorios y de las prácticas sociales de quienes los habitan.



Paz integral

En el transcurso de las luchas de FECODE y sus sindicatos filiales por la defensa de la vida de los docentes y las instituciones escolares, la apuesta por la Escuela Territorio de Paz se amplía de las reivindicaciones sindicales hacia el campo de la movilización político-pedagógica. En el contexto del Movimiento Pedagógico y del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, la Escuela Territorio de Paz ha transitado hacia la conceptualización y la búsqueda de la paz integral, como práctica pedagógica. Esta se fundamenta en el carácter diverso de las violencias de las que habla Johan Galtung y la necesidad de abordar y transformar de manera conexa las pluralidades de realidades generadoras de estas, las cuales se retroalimentan mediante las intersecciones y cruzamientos entre sí para fortalecerse y conseguir sus objetivos. También, la paz integral permite articular los diferentes movimientos sociales, por cuanto las soluciones involucran diferentes campos de pensamiento y acciones sociales, políticas, culturales y económicas, conocimientos y saberes.

Arias Campos (2016, p. 243) fundamenta la integralidad de la paz teniendo en cuenta, las *dimensiones de la paz y sus modalidades de realización* (basándose en Galtung), y, los *atributos esenciales de la paz: aspiración moral, bien común, valor universal y derecho colectivo*. Estas cualidades deben ser vinculantes, de manera relacional entre sí, en los procesos de implementación y cimentación de la paz, como utopía de la humanidad. Arias Campos (2016, p 245) plantea que:

El énfasis en la integralidad de la paz se hace necesario en Colombia, para que se visibilicen las causas históricas de la injusticia social, la intolerancia, el autoritarismo, la restricción de las libertades y la falta de democracia. Las realidades de las violencias no son tan independientes como pareciera, se interceptan, pese a que sus manifestaciones sean específicas; la violencia estructural sistémica ha estado acompañada de la violencia cultural y del ejercicio de violencias directas, diversificadas histórica y geográficamente entre el delito, la delincuencia, la insurgencia, el paramilitarismo, el narcotráfico, la corrupción administrativa, la dominación de clase y el abuso del poder por parte de los organismos de seguridad del Estado.

El horizonte de la paz integral conlleva el replanteamiento epistémico en el campo de las ciencias para abordar las comprensiones de las causas, los métodos, las rutas de acción y los propósitos en la resolución de conflictos de cualquier índole. Pensar en la paz integral se fundamenta en estudios multidisciplinarios, interdisciplinarios e interculturales que hacen parte de las bases para elaborar lecturas holísticas, asumiendo las complejidades de las contradicciones, sus orígenes, desarrollos y soluciones territoriales. En la literatura que se produce y circula al respecto, tanto en los saberes co-

munitarios y populares como en investigaciones académicas, prevalece la necesidad de implementar salidas que abarquen de manera vertebrada la pluralidad de factores causantes de la guerra y las violencias. Las comunidades en sus territorios exigen definición y ejecución de políticas sociales vinculadas a los procesos de paz y a la erradicación de los cultivos ilícitos.

En el trascurso del proyecto Escuela Territorio de Paz, el CEID ha encontrado y desarrollado unas primeras categorías complementarias⁶, como herramientas para configurar y dar sentido a la educación para la paz con una visión integral, desde la institución escolar con enfoque territorial. Además, han aflorado en los talleres formativos y en la socialización de las experiencias pedagógicas alternativas, con los maestros, otras, tales como el lenguaje de la paz⁷, la paz integral y la justicia social. Estas son categorías vitales, porque en el lenguaje también los pueblos libran la lucha por la emancipación. Los agentes de la guerra y las violencias, con los avances de la tecnología y las teorías de la mercadotecnia y los estudios de la neurolingüística, en el marco del neoliberalismo, modelan y utilizan el habla como dispositivo de dominación. La palabra es un arma para convencer, desde la subjetividad, a los individuos acerca de la naturalización del sistema dominante. O para dar las batallas liberadoras. Y, la justicia social, pues, en los estudios académicos, en los discursos políticos, en los saberes populares, en las ex-

-
- 6 El CEID - FECODE, mediante un proceso de sistematización de talleres y encuentros regionales con los docentes, basado en la participación presencial en estos y en las relatorías, identificó y elaboró unas categorías como referentes para la construcción de la Escuela Territorio de Paz: política pública, democracia escolar, escuela y comunidad, condición docente, y memoria, identidad y reparación. Estas categorías están elaboradas y fundamentadas en el libro “La escuela Territorio de Paz” publicado por el CEID - FECODE, 2019, con el apoyo de CoDesarrollo.
- 7 José Gimeno Sacristán, en “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, la tesis 1 dice lo siguiente: “El lenguaje no es inocente”. “El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la educación”. Y en el mismo texto refiere la siguiente cita de Barnet: “El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento. Las nociones de habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencia, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se toma conjuntamente, son índices de que las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea... El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la universidad se considera como la razón”. Y Roland Barthes, citado por Hugo Zemelman, en La división de los lenguajes, enuncia: “La paz cultural, la Pax Culturalis a la que estamos sometidos, se da una irremediable guerra de los lenguajes: nuestros lenguajes se excluyen los unos a los otros; en una sociedad dividida (por las clases sociales, el dinero, el origen escolar) hasta el mismo lenguaje produce división... En la cultura siempre hay una parte del lenguaje que el otro (o sea, yo) no comprende”.

perencias de construcción de paz, es común referirse a la paz con justicia social. En los territorios, las comunidades exigen a los gobiernos que los procesos de paz estén acompañados de proyectos de desarrollo social.

Escuela Territorio de Paz: de los círculos pedagógicos a las comunidades de paz

La Escuela Territorio de Paz es un camino en construcción que conduce al docente, al estudiante y a los demás integrantes de la comunidad educativa a situarse en el universo de las víctimas y los territorios; a elaborar las categorías conceptuales, los métodos, las articulaciones y las rutas que potencian las posibilidades de cambios emancipadores, desde el pensar histórico, el pensamiento crítico, los aportes del Movimiento Pedagógico y los Proyectos Pedagógicos Alternativos (PEPA). Por consiguiente, es un proceso de resistencia que se piensa y se hace con las comunidades, con quienes han padecido y soportado los horrores de las guerras, las violencias estructurales y culturales. Con ellos, distintos y cooperantes, se levanta la Escuela Territorio de Paz.

Desde esta perspectiva, el CEID ha venido impulsando y conformando los círculos pedagógicos como una cultura de vida compartida, orientada a estudiar, enunciar y proponer saberes y conocimientos desde las prácticas pedagógicas y las realidades escolares, con la conciencia y el compromiso de transformarlas. Esta es una diferencia sustancial frente a la estrategia del emprendimiento que educa a los individuos en la disposición al trabajo en equipo, como técnica grupal que busca aclimatar la empresa hacia el máximo rendimiento, haciendo que los trabajadores se sientan partícipes de ella, aunque las condiciones laborales sean precarias. Los círculos pedagógicos han estado circunscritos a colectivos de docentes, con el propósito de pensar la emancipación de la educación, la escuela y la docencia, dentro de la trayectoria de la Escuela Territorio de Paz. Conformarlos y consolidarlos sigue siendo un compromiso político y pedagógico, que busca rescatar al maestro como sujeto, como intelectual de la pedagogía y como trabajador de la cultura.

Sin embargo, es necesario avanzar hacia la conformación de comunidades de paz, de manera que la educación para la paz trascienda los muros escolares y se encuentre con las comunidades, con la vida territorial, con su cultura, sus problemas y aspiraciones. La comunidad de paz es la concreción organizativa, político-pedagógica, de la construcción de la escuela y la educación territorial para la paz. No se trata de una invención del CEID, sino de una lección vital que nos aportan las poblaciones afectadas directamente por la guerra, como la Comunidad de Paz de San José de Apartadó.

Escuela Territorio de Paz y currículo

Como problema no menos importante, quiero referirme a la paz y los currículums escolares. Es un campo muy sensible para todos, para los ministerios de educación, Empresarios por la Educación, docentes, estudiantes y padres de familia, porque se relaciona con el sentido de lo humano, del conocimiento, la ciencia, la tecnología, los saberes, las artes, la cultura, el pensamiento, la inteligencia, la imaginación y la creatividad. La escuela, regida por la educación como servicio y los principios de la economía, en particular, la competitividad, eficiencia, resultados, mérito y utilidad, ofrece una formación parametrizada y formateada por las de la rentabilidad, competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje. Luego, cabe preguntarnos: ¿Cuál es el currículo o los currículos que necesitamos para la construcción de la paz en Colombia y desde los territorios? ¿Cuál es el sentido vital del conocimiento escolar y de las áreas disciplinares con relación a la construcción de la paz integral? ¿Qué articulaciones son posibles crear entre el conocimiento y los saberes escolares para la formación de las ciudadanías y los sujetos comprometidos con la construcción de la paz integral?

Sí, es posible transformar las escuelas hacia territorios de paz; en el país hay bastantes docentes con experiencias pedagógicas en esta aventura de soñar otras educaciones para la convivencia dignificante de las vidas, en la pluralidad de todas las diferencias. Los maestros debemos potenciar la escuela como proyecto cultural y social que interpela, dialoga, se articula y moviliza con las comunidades y la sociedad para formar las nuevas subjetividades que se necesita para la construcción de la paz integral, en correspondencia con alternativas de globalización fundadas en la solidaridad internacional y la prosperidad compartida del vivir bien. Esta conclusión se deduce leyendo las experiencias pedagógicas que se han socializado en los encuentros docentes en diferentes escenarios territoriales.

Democracia escolar

La construcción de la Escuela Territorio de Paz está mediada por los procesos de la democratización de la institución educativa, tanto de las estructuras de poder, de las relaciones sociales y políticas, como del currículo, los procesos pedagógicos, el sentido de la educación, el para qué, los contenidos, los métodos, la evaluación. El proceso de implementación de la democracia escolar también incluye la transformación de los significados y las condiciones materiales de los espacios de formación, recreación, cultura y deportes; de modo que estos correspondan al derecho fundamental de las educaciones para la vida digna, sin exclusiones. Lo anterior significa concebir «la escuela como



esfera pública democrática» (Giroux, 1990, p. 34). Esto es fortalecer el carácter público de la educación, como bien común, por donde circulan los saberes, los conocimientos, la libertad de pensamiento y de expresión, el diálogo pedagógico, el debate público. La escuela democrática es garantía para la presencia razonable y sensata del nosotros con los otros.

Conclusión

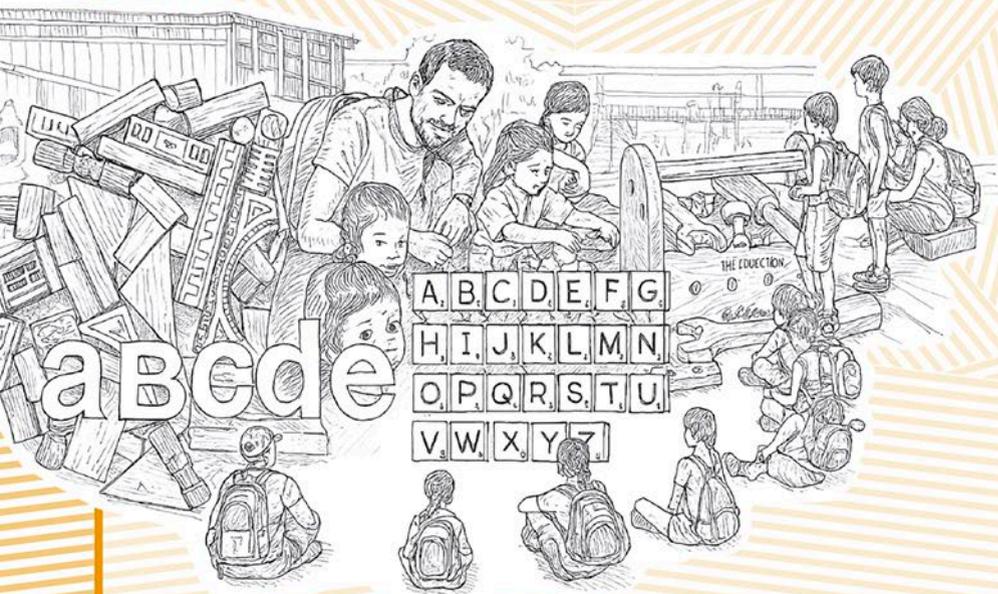
La Escuela Territorio de Paz requiere revitalizar el Movimiento Pedagógico en las instituciones escolares, los territorios, el sindicalismo magisterial, la educación popular, la academia y centros de pensamiento e investigación en educación. Para ello, es importante demandar al conjunto del campo de la resistencia política y social la disposición de dialogar, elaborar propuestas y luchar conjuntamente por las conquistas de políticas educativas públicas bajo los principios del derecho fundamental, la dignidad, el amor y la cultura del cuidado al bien común, y construir colectivamente la educación que necesitamos y queremos.

Por todo lo anterior, quiero concluir afirmando la necesidad de superar la visión instrumental de la pedagogía, comprenderla y asumirla como campo estratégico de lucha cultural y cognitiva por los cambios a los cuales debemos apostar para avanzar en el universo de la educación con dignidad, bien común y patrimonio de la humanidad. Una escuela para el pensamiento crítico, imaginativo, alternativo, creativo y comprometido con la existencia digna y universal de la humanidad y la naturaleza; poner el conocimiento y la cultura al servicio de las vidas, derrumbar las obstrucciones de la dignidad. Por supuesto, el magisterio tiene la responsabilidad histórica de ponerse al frente de estos procesos; para ello, sus organizaciones sindicales deben reconocer y fortalecer los Centros de Estudio e Investigación Docente, dándoles mayor apoyo financiero y autonomía en las dinámicas de las movilizaciones pedagógicas, revitalizar los proyectos educativos y pedagógicos alternativos, el proyecto Escuela Territorio de Paz, los círculos pedagógicos, las experiencias pedagógicas alternativas, robustecer la Revista Educación y Cultura; en fin, levantar el Movimiento Pedagógico desde las escuelas y los territorios.

Bibliografía

- Arias, R. L. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz*. Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- CEID FECODE. (2019). *La Escuela Territorio de Paz*. Publicaciones CEID-FECODE. (Publicación con el apoyo de CoDesarrollo).
- Chomsky, N. (2020). *Cooperación o extinción*. Editorial Penguin Random House,
- Juárez, G. (2007) *Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. En: Moacir Gadotti y otros. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ortega, P. (2015). *Pedagogía crítica. En qué contextos estamos educando*. Editorial Bonaventuriana.
- Quintar, E. (19 de agosto de 2015). Hablar de paz en las aulas. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=q0XVRD6vGp8> <https://www.youtube.com/hashtag/c%C3%A1tedramova>
- Rancière, Jacques. *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética* (2019). Editorial Herder.
- Sacristán, J. G. (Comp.) (2015). *Los contenidos una reflexión necesaria*. Introducción: Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. Editorial Morata.
- _____. J. G. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Editorial Morata.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?* Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico*. Editorial S. XXI.
- Zuleta, E. (1985). *Educación y democracia. La educación es un campo de combate* (Entrevista con Hernán Suárez). Editorial Planeta Paz.

HACIA LA ESCUELA PÚBLICA, ALTERNATIVA Y DEMOCRÁTICA



III CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL

12, 13 y 14 de noviembre 2025

Bogotá - Colombia